

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Análisis del factor dialógico en las producciones audiovisuales de los edutubers latinoamericanos

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

John Jairo Anzola Gómez

Fecha de lectura: 29 de enero de 2024

Bajo la dirección de los doctores:

José Ignacio Aguaded

Diana Rivera Rogel

Huelva, 2024



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL FACTOR DIALÓGICO EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES DE LOS EDUTUBERS LATINOAMERICANOS



**John
Anzola-Gomez**

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. Diana Rivera-Rogel



**Universidad
de Huelva**



UCA

Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Análisis del factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos

Tesis doctoral
John Anzola-Gomez

Directores
Dr. Ignacio Aguaded
Dra. Diana Rivera-Rogel



Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Doctorado Interuniversitario de Comunicación
2023

**Análisis del factor dialógico en las producciones audiovisuales
de los *edutubers* latinoamericanos.**

John Anzola-Gomez (ORCID 0000-0001-8299-7307)

Directores: Dr. Ignacio Aguaded (ORCID 0000-0002-0229-1118)

Dra. Diana Rivera-Rogel (ORCID 0000-0001-8476-3635)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación.

Línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática (Media Literacy).

Universidad de Huelva

y

TABLA DE CONTENIDO

I. PRELIMINARES.....	15
AGRADECIMIENTOS.....	17
RESUMEN	19
ABSTRACT	21
INTRODUCCIÓN	23
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
1. Ecologías comunicacionales.....	27
1.1. Comunicación de masas: Teorías y modelos	27
1.2. Nuevas comunicaciones	29
1.3. Nuevos roles: de emisor – receptor a emirec	30
1.4. Nuevos mensajes, en nuevas estructuras	33
1.4.1. Hipertextualidad	34
1.4.2. Multimedialidad.....	35
1.4.3. Reticularidad.....	36
1.4.4. Interactividad	36
1.4.5. Elemento estético.....	38
1.4.6. La estructura del mensaje	39
1.5. Nuevos Medios. De la media al transmedia.....	40
2. Ecologías de aprendizaje.....	43
2.1. Sobre el aprendizaje	43
2.2. Ecologías del aprendizaje	45
2.3. Bases teóricas de las ecologías del aprendizaje	49
3. Educomunicación.....	53
3.1. Estado del arte.....	53
3.2. Educomunicación y alfabetización mediática	56
3.2.1. Educomunicación y tecnología.....	59
3.3. Educomunicación dialógica-crítica.....	60
3.3.1. Factores de la educomunicación.....	64
4. El Factor dialógico	71
4.1. El diálogo, aproximación teórica	71
4.2. Diálogo y lingüística.....	76
4.2.1. Lenguaje, lengua, texto, e interacción.....	76

4.2.2. El texto	78
4.2.3. Las metafunciones del texto	78
4.2.4. El género	79
4.3. El metadiscurso	80
4.3.1. Modelo de discurso interpersonal	81
4.4. Engagement social	87
4.4.1. Definición	87
4.4.2. Medición del <i>engagement</i>	91
5. YouTube: red social y entorno educativo	95
5.1. YouTube como empresa	95
5.2. Modelo de negocio	97
5.3. Impacto de YouTube	98
5.4. Creadores de contenido en YouTube	98
5.5. YouTube en la educación como objeto de investigación	100
5.5.1. 2005-2010: surgimiento de la plataforma	102
5.5.2. 2011-2015: expansión de la plataforma	105
5.5.3. 2016-2020: desarrollo de la plataforma	111
5.5.4. 2021-2023: etapa actual de la plataforma	124
5.6. YouTube: de los <i>youtubers</i> a los <i>edutubers</i>	134
III. INVESTIGACIÓN	139
6. Investigación empírica	141
6.1. Planteamiento del problema	141
6.2. Preguntas de investigación	143
6.3. Objetivos	144
6.4. Justificación de la investigación	145
6.5. Tipo de la investigación	147
6.6. Diseño de la investigación	147
6.7. Fases de la investigación	148
6.8. Modelos de análisis	151
6.9. Métodos de análisis	152
6.9.1. Análisis de contenido	152
6.9.2. Análisis de <i>engagement</i> social	157
6.10. Muestra	161
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	165
7. Resultados	167
7.1. Resultados de cada <i>edutuber</i> de la muestra	169
7.1.1. C1: Matemáticas Profe Alex	169
7.1.2. C2: Daniel Carreón	178
7.1.3. C3: JulioProfe	185
7.1.4. C4: El Robot de Platón	192
7.1.5. C5: Matemóvil	199
7.1.6. C6: Academia Internet	206
7.1.7. C7: El Tío Tech	213
7.1.8. C8: Alejo Lopera Inglés	220
7.1.9. C9: El Traductor de Ingeniería	227
7.1.10. C10: El Mapa de Sebas	234
7.1.11. Análisis integral de los <i>edutubers</i> latinoamericanos	241
7.1.12. <i>Engagement</i> social (tasa de aplausos y tasa de conversación)	244

7.2. Análisis de contenido. Interacción discursiva.....	246
7.2.1. Análisis de la postura de los <i>edutubers</i>	247
7.2.2. Análisis porcentual de los resultados postura.....	268
7.2.3. Análisis del compromiso de los <i>edutubers</i>	273
7.2.4. Análisis porcentual de los resultados compromiso	294
7.3. Análisis de <i>engagement</i> social	298
7.3.1. Tasa de aplausos.....	299
7.3.2. Tasa de conversación	303
7.4. El factor dialógico de los <i>edutubers</i> latinoamericanos	307
V. TRANSFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	313
8. Propuesta de un modelo de Comunicación desde un enfoque dialógico	315
8.1. Introducción.....	315
8.2. Denominación	316
8.3. Objetivos del diseño del modelo comunicativo.....	317
8.4. Fundamentación teórica	317
8.5. Elementos del modelo de comunicación.....	321
8.5.1. Participantes	321
8.5.2. Mensaje	321
8.5.3. Código	322
8.5.4. Canal.....	322
8.5.5. Marcas de postura.....	323
8.5.6. Marcas de compromiso	325
8.6. Estructura del acto comunicativo	329
8.7. Finalidades pedagógicas de las marcas de interacción discursiva.....	331
8.8. Las marcas de interacción discursiva y la orientación al diálogo	332
8.9. <i>Engagement</i> social con fines pedagógicos	333
8.10. Aplicaciones prácticas	334
8.11. A modo de cierre.....	337
VI. CONCLUSIONES.....	339
9. Conclusiones.....	341
10. Limitaciones.....	353
11. Futuras investigaciones	355
9. Conclusions	357
10. Limitations.....	367
11. Future Research.....	369
VII. REFERENCIAS	371
12. Referencias	373
VIII. ANEXOS	429
13. Anexos	431

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aportes teóricos sobre la educomunicación dialógico-crítica	60
Tabla 2. Preguntas de investigación y objetivos de investigación	145
Tabla 3. Selección de <i>edutubers</i>	162
Tabla 4. Muestra caso 1. Matemáticas Profe Alex	170
Tabla 5. Marcas de postura identificadas en la muestra del C1	171
Tabla 6. Frecuencia de las marcas de postura del C1	172
Tabla 7. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C1	172
Tabla 8. Frecuencia de las marcas de compromiso del C1	173
Tabla 9. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C1	174
Tabla 10. Tasa de aplausos del C1	175
Tabla 11. Tasa de conversación del C1	176
Tabla 12. Muestra caso 2. Daniel Carreón	179
Tabla 13. Marcas de postura identificadas en la muestra de C 2.....	180
Tabla 14. Frecuencia de las marcas de postura del C2	180
Tabla 15. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C2	180
Tabla 16. Frecuencia de las marcas de compromiso del C2	181
Tabla 17. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C2	182
Tabla 18. Tasa de aplausos del C2	183
Tabla 19. Tasa de conversación del C2	183
Tabla 20. Muestra caso 3- JulioProfe	186
Tabla 21. Marcas de postura identificadas en la muestra de C3.....	187
Tabla 22. Frecuencia de las marcas de postura del C3	187
Tabla 23. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C3	188
Tabla 24. Frecuencia de las marcas de compromiso del C3	188
Tabla 25. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C3	189
Tabla 26. Tasa de aplausos del C3	190
Tabla 27. Tasa de conversación del C3	191
Tabla 28. Muestra caso 4. El Robot de Platón	193
Tabla 29. Marcas de postura identificadas en la muestra de C4.....	194
Tabla 30. Frecuencia de las marcas de postura del C4	194
Tabla 31. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C4	194
Tabla 32. Frecuencia de las marcas de compromiso del C4	195
Tabla 33. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C4	196

Tabla 34. Tasa de aplausos del C4	197
Tabla 35. Tasa de conversación del C4	197
Tabla 36. Muestra caso 5. Matemóvil	200
Tabla 37. Marcas de postura identificadas en la muestra de C5.....	201
Tabla 38. Frecuencia de las marcas de postura del C5	201
Tabla 39. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C5	201
Tabla 40. Frecuencia de las marcas de compromiso del C5	202
Tabla 41. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C5	203
Tabla 42. Tasa de aplausos del C5	204
Tabla 43. Tasa de conversación del C5	205
Tabla 44. Muestra caso 6 Academia Internet.....	207
Tabla 45. Marcas de postura identificadas en la muestra de C6.....	208
Tabla 46. Frecuencia de las marcas de postura del C6	208
Tabla 47. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C6	208
Tabla 48. Frecuencia de las marcas de compromiso del C6	209
Tabla 49. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C6	210
Tabla 50. Tasa de aplausos del C6	211
Tabla 51. Tasa de conversación del C6	212
Tabla 52. Muestra caso 7 el Tío Tech.....	214
Tabla 53. Marcas de postura identificadas en la muestra de C7	215
Tabla 54. Frecuencia de las marcas de postura del C7	215
Tabla 55. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C7	216
Tabla 56. Frecuencia de las marcas de compromiso del C7	216
Tabla 57. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C7	217
Tabla 58. Tasa de aplausos del C7	218
Tabla 59. Tasa de conversación del C7	219
Tabla 60. Muestra caso 8 Alejo Lopera Inglés	221
Tabla 61. Marcas de postura identificadas en la muestra de C8.....	222
Tabla 62. Frecuencia de las marcas de postura del C8	222
Tabla 63. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C8	223
Tabla 64. Frecuencia de las marcas de compromiso del C8	223
Tabla 65. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C8	224
Tabla 66. Tasa de aplausos del C8	225
Tabla 67. Tasa de conversación del C8	226
Tabla 68. Muestra caso 9 El traductor de Ingeniería.....	228
Tabla 69. Marcas de postura identificadas en la muestra de C9.....	229
Tabla 70. Frecuencia de las marcas de postura del C9	230
Tabla 71. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C9	230
Tabla 72. Frecuencia de las marcas de compromiso del C9	230
Tabla 73. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C9	232
Tabla 74. Tasa de aplausos del C9	232
Tabla 75. Tasa de conversación del C9	233
Tabla 76. Muestra caso 10 El Mapa de Sebas.....	235
Tabla 77. Marcas de postura identificadas en la muestra de C10.....	236
Tabla 78. Frecuencia de las marcas de postura del C10.....	237
Tabla 79. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C10	237
Tabla 80. Frecuencia de las marcas de compromiso del C10.....	237
Tabla 81. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C9	239

Tabla 82. Tasa de aplausos del C10.....	240
Tabla 83. Tasa de conversación del C10	240
Tabla 84. Total de.....	241
Tabla 85. Marcas de postura y compromiso identificadas en la muestra.	242
Tabla 86. Marcas de postura y compromiso normalizadas a 1000 palabras.....	242
Tabla 87. Marcas de postura y compromiso en porcentaje.....	242
Tabla 88. Frecuencia de las marcas de postura del C1 – C10.....	243
Tabla 89. Frecuencia de las marcas de compromiso del C1 – C10.....	243
Tabla 90. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C1-C10	245
Tabla 91. Tasa de aplausos del C1 – C10.....	245
Tabla 92. Tasa de conversación del C1 – C10	245
Tabla 93. Marcas de postura normalizadas a 1000 palabras.....	247
Tabla 94. Uso de marcas de postura de ciencias duras y ciencias blandas.....	272
Tabla 95. Marcas de compromiso normalizadas a 1000 palabras.....	273
Tabla 96. Uso de marcas de compromiso por tipo de contenido	297
Tabla 97. Tasa de aplausos del C1 – C10.....	300
Tabla 98. Tasa de aplausos de ciencias duras.....	302
Tabla 99. Tasa de aplausos de ciencias blandas	303
Tabla 100. Tasa de conversación del C1 – C10.....	304
Tabla 101. Tasa de conversación de ciencias duras.....	306
Tabla 102. Tasa de conversación de ciencias blandas	306
Tabla 103103. Propuesta de uso de las marcas de interacción discursiva.....	328
Tabla 104. Finalidad pedagógica de las marcas de interacción discursiva.....	332
Tabla 105. Principios dialógicos (Kent y Taylor 2021)	332
Tabla 106. Interacción discursiva y principios dialógicos	333
Tabla 107. Ejemplo de uso de las marcas discursivas.....	334

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Publicaciones en Scopus por año para el término YouTube.....	100
Figura 2. Publicaciones en Scopus por año	101
Figura 3. Publicaciones en Wos por año para el término YouTube	101
Figura 4. Publicaciones en Wos, por año	102
Figura 5. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2005-2010.....	104
Figura 6. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2005-2010	105
Figura 7. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2011-2015.....	110
Figura 8. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia 2011-2015	110
Figura 9. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2016-2020.....	122
Figura 10. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2016-2020	123
Figura 11. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2021-2023	133
Figura 12. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2021-2023	134
Figura 13. Fases de la investigación.....	149
Figura 14. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C1	173
Figura 15 . Porcentaje general de postura y compromiso del C1.....	174
Figura 16. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C2	181
Figura 17. Porcentaje general de postura y compromiso del C2.....	181
Figura 18. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C3	188
Figura 19. Porcentaje general de postura y compromiso del C3.....	189
Figura 20. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C4	195
Figura 21. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C4	196
Figura 22. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C5	202
Figura 23. Porcentaje general de postura y compromiso del C5.....	203
Figura 24. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C6	209
Figura 25. Porcentaje general de postura y compromiso del C6.....	210
Figura 26. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C7	216
Figura 27. Porcentaje general de postura y compromiso del C7.....	217
Figura 28. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C8	223
Figura 29. Porcentaje general de postura y compromiso del C8.....	224
Figura 30. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C9	231
Figura 31. Porcentaje general de postura y compromiso del C9.....	231
Figura 32. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C10	238
Figura 33. Porcentaje general de postura y compromiso del C10	238

Figura 34. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C1-C10	244
Figura 35. Porcentaje general de postura y compromiso del C1 – C1.....	244
Figura 36. Frecuencia de marcas de postura en el corpus analizado	248
Figura 37. Frecuencia normalizada de uso de marcas de automención	249
Figura 38. Frecuencia normalizada de uso de marcas de refuerzo	254
Figura 39. Frecuencia normalizada de uso de marcas de cobertura	259
Figura 40. Frecuencia normalizada de uso de marcas de cobertura y refuerzo	263
Figura 41. Frecuencia normalizada de uso de marcas de actitud	265
Figura 42. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de postura	269
Figura 43. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de postura	271
Figura 44. Frecuencia de marcas de compromiso en el corpus analizado.....	274
Figura 45. Frecuencia normalizada de uso de marcas de mención.....	275
Figura 46. Frecuencia normalizada de uso de marcas de automención y mención...	280
Figura 47. Frecuencia normalizada de uso de marcas directivas	282
Figura 48. Frecuencia normalizada de uso de marcas de pregunta.....	285
Figura 49. Frecuencia de uso de marcas de conocimiento compartido	289
Figura 50. Frecuencia normalizada de uso de marcas de aportes personales	292
Figura 51. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de compromiso	294
Figura 52. Frecuencia de uso de marcas de compromiso de cada <i>edutuber</i>	296
Figura 53. Tasa de aplausos del C1 – C10.....	300
Figura 54. Tasa de conversación del C1 – C10.....	304
Figura 55. Factor dialógico de los <i>edutubers</i> latinoamericanos.....	308
Figura 56. Propuesta de uso de las marcas de interacción discursiva.....	328
Figura 57. modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo	330
Figura 58: Frecuencia de marcas de interacción discursiva en el guion de ejemplo.	337

I. PRELIMINARES

Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

(Paulo Freire)

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero agradecer a Dios porque es muy bueno.

A mi esposa Yolanda con quien he pasado 15 años maravillosos de matrimonio, y quien siempre, siempre, ha estado ahí en cada proyecto e iniciativa.

A mis hijas, Isabela y Gabriela, quienes son nuestra alegría.

A Dwight Ospina el amigo con el cual surgió la idea de este hacer este doctorado y quien desde principio hasta hoy siempre ha estado ahí apoyándome con el diálogo constructivo y fraterno.

Al doctor Ignacio Aguaded y a la doctora Diana Rivera quienes me han acompañado en este proceso y de quienes he aprendido mucho sobre la labor del profesor, del mentor, del acompañante.

A mis compañeros profesores con quienes he entablado diálogos sobre la educación.

A mis estudiantes, ya que pensando en ellos he dialogado conmigo mismo buscando transformar lo que hago: ser maestro.

RESUMEN

A lo largo de esta tesis el lector se encontrará con el análisis del factor dialógico presente en los actos comunicativos de los *edutubers* latinoamericanos y con una propuesta de modelo de comunicación que tenga una clara orientación a la interacción discursiva. Esta investigación parte del contexto del siglo XXI que se denomina aquí ecologías comunicativas y ecologías de aprendizaje; se usa la metáfora de las ciencias naturales para presentar una realidad ambigua, volátil, llena de incertidumbres, y constantes cambios como lo es un ecosistema natural y donde la ecología busca analizar, describir, cuidar y mejorar dicho ecosistema. Dentro de ese ecosistema digital viven, para seguir con la metáfora, las redes sociales, que son un fenómeno social y digital que ha sido objeto de estudio y análisis desde su surgimiento y que por la velocidad en que se desarrollan, cambian, y adaptan no se conoce aún todo lo que de ellas se puede y se debe conocer. Hoy todos vivimos conectados a las redes sociales y las redes sociales nos mantienen conectados, pero ¿quién asume los riesgos? ¿cuál es el propósito de la conexión sin reflexión? Además del ecosistema digital también estamos inmersos en un nuevo ecosistema de aprendizaje. La educación se ha visto forzada de manera directa e indirecta a transformar y a transformarse. Las prácticas educativas tradicionales, la manera de abordar el currículo, los recursos didácticos, y la evaluación se deben ajustar a las necesidades de este mundo que cambia constantemente. Así, el ecosistema digital y el ecosistema de aprendizaje, en esta investigación, están directamente relacionados. YouTube es una red social para la creación y publicación de videos. Es un ejemplo claro de lo que es un elemento dentro de este ecosistema digital que llega y transforma una realidad comunicativa. Antes, unos pocos estaban en las pantallas digitales, hoy cualquier persona puede estar en una pantalla, producir, publicar, y compartir contenido audiovisual; y más aún, usuarios interesados en compartir información con fines educativos han incursionado en el ecosistema digital y de aprendizaje para ser *edutubers* y usar el medio, el lenguaje, y su estilo para producir y compartir contenido educativo. Esta investigación abre un espacio en el campo del conocimiento al analizar el factor dialógico que tienen los *edutubers* a la hora de producir y publicar sus contenidos audiovisuales. El factor dialógico es aquello que se busca analizar para conocer la manera en que los *edutubers*,

puntualmente los latinoamericanos, generan sus procesos de comunicación y conexión con la audiencia. El análisis, desde un enfoque mixto, se hace desde dos técnicas analíticas. Por un lado, mediante el modelo de interacción discursiva, se hace un análisis de contenido a las producciones audiovisuales de los *edutubers*; por otro lado, mediante una fórmula se analiza el *engagement* social que estas producciones generan con la audiencia. Estas dos técnicas permiten tener una descripción del factor dialógico presente en las producciones audiovisuales de los *edutubers*. Una vez hecho el análisis, y conscientes de la importancia que tiene la transferencia de una investigación de doctorado, se propone un modelo de comunicación que enriquezca el proceso comunicativo que generan los *edutubers* con sus audiencias. Este modelo busca ser un camino para transitar en medio de los nuevos cambios comunicacionales y educativos. Finalmente, la educación y la comunicación requieren verse transformadas con el único fin de dar voz a los que no la tienen, de escuchar a quién no se le ha oído, de ser participantes en un campo de conocimiento que ante todo debe buscar que mejores como seres humanos. La educomunicación sigue dando luces que muestran un camino donde quienes se encuentran son quienes tienen la oportunidad de ser, de ser en común, en comunión, en comunicación.

ABSTRACT

Throughout this thesis, the reader will encounter the analysis of the dialogic factor present in the communicative acts of Latin American edutubers, along with a proposal for a communication model that clearly emphasizes discursive interaction. This research emerges from the context of the 21st century, referred to here as communicative and learning ecologies; the metaphor of natural sciences is used to present an ambiguous, volatile, uncertainty-filled reality with constant changes, much like a natural ecosystem. Ecology aims to analyze, describe, care for and improve the ecosystem. In this metaphorical digital ecosystem, social media networks reside, a social and digital phenomenon that has been the subject of study and analysis since its emergence, but due to its rapid development, evolution, and adaptation, there is still much to be known and understood about them. Today, we all live connected to social media, and social media keeps us connected, but who assumes the risks? What is the purpose of connection without reflection? In addition to the digital ecosystem, we are also immersed in a new learning ecosystem. Education has been directly and indirectly forced to transform and to be transformed. Traditional educational practices, curriculum approaches, didactic resources, and evaluation must adjust to the needs of this ever-changing world. Thus, the digital ecosystem and the learning ecosystem are closely related in this research. YouTube is a social network for creating and sharing videos. It is a clear example of an element within this digital ecosystem that arrives and transforms communicative reality. In the past, only a few were on digital screens, but today, anyone can be on a screen, producing, publishing, and sharing audiovisual content. Furthermore, users interested in sharing educational information have entered the digital and learning ecosystems to become edutubers, using the medium, language, and style to produce and share educational content. This research opens up a space in the field of knowledge by analyzing the dialogic factor that edutubers have when producing and publishing their audiovisual content. The dialogic factor is what is sought to be analyzed to understand how edutubers, specifically Latin American ones, generate their communication and connection processes with the audience. The analysis, using a mixed approach, is conducted through two analytical techniques. Firstly, using the model of discursive interaction, a content analysis is performed on

the audiovisual productions of edutubers. Secondly, through a formula, the social engagement that these productions generate with the audience is analyzed. These two techniques allow for a description of the dialogic factor present in the audiovisual productions of edutubers. Once the analysis is complete and recognizing the importance of transferring doctoral research, a communication model is proposed to enrich the communicative process that edutubers establish with their audiences. This model aims to pave the way amidst the new communicative and educational changes. The journey of research begins with the development of a doctorate. Finally, education and communication must undergo transformation for the sole purpose of giving voice to those who do not have it, listening to those who have not been heard, and becoming participants in a field of knowledge that, above all, should seek to improve us as human beings. Educommunication continues to shed light on a path where those who encounter it have the opportunity to be, to be together, in communion, in communication.

INTRODUCCIÓN

El 26 de noviembre del año 2018 la plataforma Netflix hizo el lanzamiento de la película *Bohemian Rhapsody*, una película biográfica inspirada en Freddie Mercury. En una de sus escenas se cuenta la idea inicial de la canción *We Will Rock You*. “Quiero darle a la gente una canción en la que participe, que formen parte de la banda” dice Brian May, el guitarrista. Tres golpes al piso y una palmada en el tercer golpe fue la base rítmica creada, luego Freddie Mercury le dio forma con una letra, dando lugar a una de las canciones más conocidas de la banda británica *Queen*.

Participación. Esa es la palabra. Participación, ser parte de algo. De eso trata esta tesis de doctorado. El acto educativo conlleva el acto comunicativo, lo que implica que transformar la comunicación tiene una implicación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la escena de la película en cuestión, pareciera que la educación sigue siendo ese proceso que va en un solo sentido, donde la comunicación está centrada en quién habla y lo que dice.

En medio de las transformaciones digitales del siglo XXI surgen nuevas ecologías comunicacionales y nuevas ecologías de aprendizaje que requieren ser analizadas y replanteadas. En este marco se halla un fenómeno comunicativo que incluye redes sociales, comunicación, y educación: los *edutubers*.

Esta investigación tiene dos objetivos principales. En primer lugar, analizar el factor dialógico que tienen los *edutubers* latinoamericanos para conocer la interacción con su audiencia. En segundo lugar, con base en los resultados y como transferencia de la investigación, busca proponer un modelo de comunicación que enriquezca la experiencia comunicativa con fines educativos. Tanto el análisis como la propuesta se hace desde la postura epistemológica de la educomunicación.

Esta tesis está estructurada en 5 grandes apartados. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica donde se hace una revisión bibliográfica del entorno comunicativo y de aprendizaje propio del siglo XXI, la educomunicación, el factor dialógico, y el mundo de YouTube y los *edutubers*. Este apartado presenta el sustento teórico desde donde se hace la presente investigación.

En segundo lugar, se describe de manera detallada todo el marco metodológico. Desde las preguntas de investigación, los objetivos, hasta los dos métodos de análisis y la descripción de la muestra elegida se presentan de manera clara y sustentada con el fin de validar la rigurosidad empírica de este ejercicio.

En tercer lugar, se presenta el análisis de los resultados obtenidos. Allí se hacen dos tipos de análisis. Por un lado, un análisis de contenido aplicando el modelo de interacción discursiva; y, por otro lado, un análisis de *engagement* social. Los resultados del análisis se presentan de manera gráfica buscando la mayor descripción posible del fenómeno estudiado.

En cuarto lugar, y buscando que la investigación de doctorado tenga un impacto real en el entorno educativo y comunicativo, se presenta una propuesta de modelo de comunicación enriquecido por el factor dialógico. Este modelo retoma la base teórica mencionada, la postura epistemológica educomunicativa, y los resultados de la investigación. Busca ser una herramienta útil para que los *edutubers* latinoamericanos, y en general otros actores educativos que quieran mejorar sus procesos comunicativos con fines educativos, puedan transformar la manera de hacer comunicación y por lo tanto la manera de hacer educación.

En quinto lugar, y, para terminar, se presentan las conclusiones de esta investigación. Allí se hace una contrastación de los resultados de la investigación frente a los hallazgos de otros investigadores y frente a los objetivos establecidos para esta tesis de doctorado. El proceso de investigación tuvo algunas limitaciones que se mencionan, y el apartado cierra con la presentación de futuras líneas de investigación.

El desarrollo de un doctorado, como máximo nivel académico, implica la definición aproximada de un campo del saber para ser investigado, una oportunidad para aprender a hacer investigación, y el punto de partida para hacer academia, la oportunidad de pensar en algo para ser compartido y sobre todo enriquecido con la participación de todos. Tres golpes al piso y una palmada en el tercer golpe es una base rítmica que hoy pareciera universal, y lo parece porque es una oportunidad para participar.

Esta investigación que trata sobre el diálogo, la participación, la interacción, y la conexión en el campo educomunicativo no busca ser sino un motivo de precisamente eso: un motivo para dialogar y participar, un motivo para el encuentro y la transformación de lo que somos: seres humanos en transformación constante.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Ecologías comunicacionales

1.1. Comunicación de masas: Teorías y modelos

Con el fin de establecer una base teórica de esta investigación de doctorado y buscando comprender el proceso comunicativo como un objeto de estudio reglado y estudiado, se retoma el planteamiento de Scolari (2013) quien menciona 5 distintas teorías que se han aproximado a la comunicación de masas a partir de premisas epistemológicas teniendo en cuenta variadas disciplinas. Estas múltiples maneras de teorizar sobre la comunicación solo son maneras de fragmentación teórica ante lo complejo de este proceso humano (Maldonado, 2019).

En principio, se encuentra la teoría informacional, teoría que se sigue usando para explicar el proceso de comunicación unidireccional, iniciada por un emisor y que va a un receptor, en donde aparecen elementos como el código, el canal, el mensaje, el ruido, entre otros. Esta manera de comprender la comunicación, propia de las matemáticas, de la electrónica, y de la ingeniería, se encuentra en los trabajos de Shannon (1948, 1949) y Shannon y Weaver (1949). Esta aproximación es importante por ser uno de los primeros esfuerzos por teorizar la comunicación, explicarla, tomarla como objeto de estudio, objeto de investigación.

A partir de los trabajos de Shannon y Weaver (1949) se amplían conceptos, se evalúan aproximaciones y se generan nuevas maneras de entender la comunicación, por un lado, como expresiones opuestas a esta mirada informacional y en otros como expresiones que amplían lo ya mencionado por los autores.

Esta teoría de la comunicación de masas, luego de ser una aproximación teórica a la comunicación se convierte en fuente de análisis y crítica de la misma, lo que genera una teoría crítica de la comunicación. Bajo esta teoría, la comunicación es instrumento de alienación, de imperialismo, de reproducción de procesos de dominación lo que debe generar acciones críticas frente a la misma. Bajo la teoría crítica, la comunicación es objeto de estudio para realizar análisis ideológico y poder descubrir el control que ejerce sobre los usuarios pasivos que son usuarios de la teoría informacional. Los trabajos de Adorno (1991, 2004), Benjamin (1988, 1994), y Habermas (1979, 2003, 2010, 2012) establecen las bases para esta teoría.

En el marco de estas discusiones y desde la sociología y la psicología conductista surge la teoría empírico-analítica. Bajo esta teoría se hace una aproximación a las audiencias, a la opinión, a las rutinas comunicativas, al análisis de los efectos de la comunicación, y a la manera en que la comunicación se puede dar como un objeto empírico para la transformación de realidades basados un modelo conductista y en los efectos de la comunicación sobre las masas. Lasswell (1948), Lazarsfeld y Merton (1948), y Schram (1954) son los autores más representativos.

Desde América Latina se comienzan a hacer aproximaciones a la comunicación. Aspectos como la subcultura, la cultura popular, el discurso crítico a las hegemónías, las connotaciones del mensaje son aspectos propios de la teoría interpretativo-cultural. La resistencia al discurso hegemónico es fundamental para esta teoría que surge en los trabajos de autores como Freire (1970), Kaplún (2002), Martín-Barbero, (1987), y Orozco (2018). Bajo esta teoría el rol de los dos participantes es fundamental en la comunicación, así como el contexto, y el ambiente cultural que rodea al sujeto y que le brinda elementos para poder interpretar lo que sucede a su alrededor. Es una forma cualitativa de observar el proceso comunicativo.

La verdadera comunicación -dicen- no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio cómo los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria (Kaplún, 1985, p. 67).

A finales del siglo XX los trabajos desde la semiótica han sido particularmente importantes y han brindado luces en relación con la comunicación. El signo, la lengua, el habla, el texto, el discurso, y la interpretación son conceptos fundamentales para la aproximación a la comunicación. La teoría semiótica-discursiva de la comunicación centra su análisis en el cine, la televisión, la publicidad, y basa sus estudios en autores como Eco (1977), Fabbri (2000), Greimas (1971), y Jacobson (1985).

Cada una de estas maneras de aproximarse a la comunicación deja ver que es un proceso complejo, en donde intervienen distintos elementos, visiones, disciplinas, métodos, y estructuras que solo muestran una parte del proceso y obliga a tener una aproximación abierta, holística, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad sin caer en la superficialidad. Cada una de estas teóricas pone su foco de atención en uno u otro aspecto del proceso comunicativo dando luces en algunos aspectos y dejando sombras en otros.

Caso similar ocurrió con los procesos de modelación de la comunicación. Entendiendo que cada constructo teórico puede ser representado en un modelo, surgieron, a lo largo de la historia del estudio de la comunicación, varios modelos que buscaban representar de manera hipotética una realidad vista desde una de las teorías ya descritas. Este proceso de modelación por un lado ayudó a la comprensión del proceso comunicativo, pero por otro limitó la mirada de dicho proceso dado que al dejar fuera del modelo algún elemento presente en la realidad comunicativa, dicha realidad no se logra reflejar por completo. Con esto, un modelo es solo una representación

fragmentada de la realidad comunicativa que muestra algunos aspectos y oculta otros.

Con el impacto que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las TIC, el impacto de la red de internet, en el contexto del mundo globalizado, la comunicación se ha visto transformada y por lo tanto las teorías que buscan dar cuenta de ella. Las aproximaciones teóricas de la comunicación en el siglo XXI reconocen los procesos de aproximación teórica hechos a lo largo de la historia, ven el presente y la realidad con una mirada crítica, y hacen aproximaciones a nuevas teorías de la comunicación, en plural dado que se es consciente que en el contexto de la complejidad del presente una teoría no es capaz de abordar toda la realidad de un proceso humano tan complejo como lo es la comunicación.

Una de estas aproximaciones la ha hecho Scolari (2013) quien introduce el término hipermediaciones. Partiendo de la teoría cultural, en donde Martín-Barbero pasa de los medios a las mediaciones (Martín-Barbero, 1987) ahora es momento de pasar de las mediaciones a las hipermediaciones entendiéndolas como:

La trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital, al reducir todas las textualidades a una masa de bits, permite articular dentro del ecosistema mediático. Las hipermediaciones, en otras palabras, nos llevan a indagar en la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá — por encima— de los medios tradicionales (Scolari, 2013, p. 114)

Esta aproximación pone el foco en otros aspectos del acto comunicativo en el contexto de los nuevos medios y de las nuevas relaciones que los sujetos tienen con dichos medios en una nueva interfaz donde la evolución se da tanto en el usuario como en la tecnología (Scolari, 2018a). En este sentido hacer investigación en temas de comunicación supera la aproximación teórica y busca hacer aportes prácticos que puedan transformar las realidades comunicativas de quienes se comunican.

La problematización teórica de los sujetos comunicantes, como complejos humanos multidimensionales, es imprescindible. La problematización de las tecnologías y de la técnica, más allá de lo sistémico y de lo mediático, es necesaria (Maldonado, 2019, p. 22).

1.2. Nuevas comunicaciones

Las nuevas realidades permiten expandir la realidad comunicativa. Lo que antes se hacía por un único medio hoy se puede realizar por múltiples medios, el rol que tenía el emisor se ha extendido a nuevas tareas, y el rol pasivo del emisor, gracias a las tecnologías de la información y comunicación, en adelante TIC, le ha permitido pasar de emisor (Jacobson, 1985) a prosumidor (Gonzalez-Carrion, 2021), y a emirec (Kaplún, 1985; Aparici & García-Marín, 2018). Las nuevas tecnologías han ampliado y transformado el proceso comunicador de manera que, dentro de su complejidad, la aproximación siempre podrá ser incompleta, mostrando algunos elementos y ocultando otros.

De la misma manera, las nuevas realidades han generado un nuevo espacio, un nuevo tiempo, y unas maneras para moverse en ellos. El espacio comunicativo rompe los límites geográficos, y hoy se habla de ciberespacio en el entendido de un mundo paralelo, un mundo virtual, que reproduce de alguna manera el mundo real – análogo y que al mismo tiempo lo potencia. En este ciberespacio no hay lugar para la distancia ya que esta no es más que una representación simbólica de la realidad análoga.

El tiempo también se ve transformado y logra redefinir las percepciones de este. Mientras que en la realidad análoga el tiempo puede ser representado en una línea que va en una única dirección, en la realidad digital el tiempo se puede representar como múltiples líneas en múltiples direcciones. Esta ruptura de un elemento fundamental para la comprensión de las realidades no es otra cosa que una muestra de la complejidad que rodea el acto comunicativo en el contexto digital “el tiempo de las hipermediaciones también es policrónico, reticular y discontinuo” (Scolari, 2013, p. 281).

Estas nuevas realidades están transformando de manera disruptiva nuestra subjetividad, y dicha transformación toca no solo el tiempo y el lugar, sino también los procesos que se desarrollan en ella. Procesos artificiales y naturales, impuestos y propios, desde la razón hasta las emociones. La educación y la comunicación no se desconectan de estas nuevas realidades, al contrario, hacen parte de dicha transformación de manera que los procesos investigativos pretenden alcanzar la realidad, aunque esta, por no ser dependiente del tiempo, se transforme mucho más rápido y en múltiples direcciones.

Las transformaciones generadas en el marco de las nuevas realidades impactan directamente sobre cada uno de los elementos y actores del proceso comunicativo. El emisor es entendido como productor de experiencias comunicativas, su tarea sobrepasa la simple producción de un mensaje que requiere del desarrollo de un conjunto de competencias con el objetivo de ejercer su rol en el contexto en que el que se encuentra. El emisor deja su rol pasivo y pasa a ser también un productor y participante directo de la experiencia comunicativa.

Los nuevos procesos de comunicación, propios del siglo XXI, requiere una mirada actual, contextual, y proyectada al futuro de tal manera que el proceso, los participantes, y los elementos que hacen parte de él evolucionen de acuerdo con las necesidades y nuevas realidades.

Aunque no se puedan realizar predicciones a largo plazo, es posible dar cierta inteligibilidad a los procesos actuales y desarrollar escenarios a corto y mediano plazo considerando los cambios del pasado. En otras palabras, el análisis del pasado sirve para comprender el presente y planificar acciones para mejorar la calidad del funcionamiento de los ecosistemas mediáticos en el futuro (Scolari, 2022, p. 22).

1.3. Nuevos roles: de emisor – receptor a emirec

Bajo el modelo de Shannon y Weaver (1949) se identifica como emisor a la persona encargada de emitir el mensaje. Su rol, dentro del modelo comunicativo in-

formacional es el de sujeto y actor principal del proceso de comunicación; en muchos casos es un sujeto con poder y determinación para iniciar y terminar el acto comunicativo (Kaplún, 1985). Esta manera de entender el papel que tiene el emisor dentro del proceso de comunicación se ve transformada en la medida en que se van evaluando y analizando las distintas teorías comunicativas.

Es importante mencionar que en las nuevas realidades comunicativas el papel de emisor y receptor se equiparan, y esto representa una transformación en la manera de ver el rol que tiene cada uno de los actores de la comunicación. No se habla ya de un emisor y un receptor, sino de emisor-receptor, de dos actores en igualdad de condiciones que en algunos casos son lo uno y en otros lo otro, que tiene un papel fundamental en el acto comunicativo, y que están en un terreno horizontal de intercambio de información contextualizada y con sentido.

Bajo las nuevas miradas al proceso comunicativo el emisor y receptor pasan a ser productores de contenidos dentro de un contexto determinado, que tienen unos ideales, unos valores, y unas intencionalidades particulares. A este respecto se puede tener una aproximación en dos direcciones: el emisor - receptor como prosumidor bajo las ideas de Toffler (1980), y el emisor - receptor como emirec bajo las ideas de Cloutier (1983) y Aparici y García-Marín (2018).

Cada uno de los roles que puede tener el emisor-receptor responden a una realidad particular. En ambos casos el rol del emisor-receptor se ve transformado a un rol más activo, a un rol con más responsabilidades y posibilidades que el rol clásico del emisor propuesto por Shannon y Weaver (1949).

En el entendido que la comunicación es un producto cultural y social, el prosumidor se encuentra en el mundo de la economía capitalista directamente relacionado con la publicidad, el mercado, los productos, bienes y servicios; donde su rol activo dentro del proceso de comunicación termina por generar algún tipo de ganancia dentro del sistema (Aparici & García-Marín, 2018).

Sus datos son fuente de capital para el sistema al convertirse en reproductor de un producto usando múltiples medios, formatos, y lenguajes, dentro de un modelo unidireccional y jerárquico. Bajo el rol de prosumidor el contenido tiene todo el poder y el prosumidor está a su servicio; entre contenido y prosumidor se da una relación de control del primero sobre el segundo.

El marco vinculado a la noción de prosumidor nos remite a un sujeto creador de bienes y servicios que son mercantilizados por las grandes empresas en un proceso de falsa participación que reconfigura las formas de alienación y explotación (Aparici & García-Marín, 2018, p. 77).

Plataformas de contenido de entretenimiento y de video bajo demanda, como Netflix, han interpretado muy bien las posibilidades que generan los nuevos entornos comunicativos de manera que no solo se concentran en la producción de nuevos contenidos audiovisuales, sino que hacen uso de las redes sociales para lograr el posicionamiento en sus suscriptores. A este respecto Torres y Alarcón (2021) han evidenciado cómo la plataforma Netflix ha diseñado nuevas maneras de compartir conteni-

dos en redes sociales generando múltiples conexiones con su audiencia. Frente al uso de las redes sociales por parte de Netflix los suscriptores se sienten parte de la plataforma y comparten en sus redes el contenido de esta.

Esta relación entre suscriptores y Netflix por medio de las redes sociales es un ejemplo del rol reproductor que pueden tener los prosumidores. A partir de un contenido de su interés y de la publicación de mensajes específicos en redes sociales se genera una ola comunicativa centrada en el contenido de la plataforma de video por demanda, no en el contenido crítico del usuario.

Henao et al. (2021) han identificado el impacto que tienen los *influencers* en estrategias promocionales del sector gastronómico. En su investigación han dado cuenta en cómo las estrategias de promoción se han movido de la publicidad tradicional a estrategias promocionales vía *Instagram* por parte de jóvenes *influencers* de un campo en particular como el culinario, y cómo es más efectivo que el uso de otros medios. Esta investigación es otro ejemplo de las potencialidades que tiene el rol del prosumidor al ser más efectivo que la publicidad tradicional pero que al mismo tiempo es pasivo, acrítico, y está al servicio de un contenido, mediado por una intención económica particular.

Frente a este modelo economicista, Cloutier (1983) presenta un modelo donde quienes hacen parte del proceso de comunicación están posibilitados para ser emisores entre ellos y en relación con el mensaje mismo. Bajo esta mirada los actores del acto comunicativo pueden ser productores de contenidos, emisores, y al mismo tiempo sujetos de comprensión de contenidos, receptores, y nuevos emisores frente a los contenidos recibidos, es decir, receptores-emisores. En palabras de Cloutier (1983): emirec.

Este nuevo rol le permite a quienes participan de la comunicación estar en un proceso de diálogo constante, basado en una relación horizontal, bajo prácticas ciudadanas y democráticas que permita la construcción de conocimiento. En estos nuevos espacios se genera un proceso de empoderamiento, participación, interactividad, colaboración, y coautoría (Aparici & García-Marín, 2018; Freire, 1970; Kaplún, 1985).

Bajo este nuevo rol el emisor-receptor, en adelante emirec, debe ser competente para poder hacer frente al proceso de comunicación. Esta nueva competencia está centrada en el saber, saber hacer, y saber ser en el campo comunicativo, dentro del contexto de las nuevas realidades digitales que le rodean (Portugal & Aguaded, 2020).

El saber está orientado a las tecnologías en tanto instrumentos, pero no únicamente como instrumentos. El saber debe estar enfocado en los contenidos a comunicar, y para ello el usuario también debe saber buscar, organizar, clasificar, y filtrar dichos contenidos; debe saber, y saber reconocer sus ideales, sus ideologías, sus valores. Debe saber cuáles son sus derechos y también cuáles son sus deberes. Debe saber cuáles pueden ser las posibilidades de uso de los múltiples lenguajes, códigos, y formatos, y debe saber su contexto y el contexto del otro para entablar un proceso de comunicación.

Dentro del saber hacer, el emirec debe ser un productor de experiencias comunicativas teniendo en cuenta los múltiples formatos y lenguajes, sus posibles intertextualidades y las maneras de interacción con el texto y con los demás participantes del acto comunicativo. Y dentro del ser, el emirec debe tener presente los aspectos éticos, los valores, y las características que le brindan las cualidades humanas necesarias para poder realizar el acto comunicativo.

Los nuevos roles que tienen los usuarios de la comunicación los posibilitan como participantes activos del proceso comunicativo. Cada uno de ellos tiene voz, espacio, medios, lenguajes, y formatos que están a su disposición para establecer procesos de interacción directos que enriquecen el acto comunicativo.

Además de lo mencionado hay un elemento fundamental, la actitud crítica a la hora de la producción, la recepción, y comprensión de los actos comunicativos. Si bien es cierto que el emirec 1 crea contenidos que son resultado de sus ideologías y valores, el emirec 2 está en la tarea de comprenderlos e interpretarlos con una actitud crítica que sobrepasa lo planteado por el pensamiento crítico, que incluyéndolo lleva al sujeto a tomar acciones propias de transformación frente al mensaje que recibe (Ferrés, 2020).

Esta actitud crítica le permite recibir mensajes, comprenderlos, interpretarlos, y transformar con ellos su realidad gracias a los saberes sobre lenguajes, medios, formatos, y tecnologías. Esto apunta a indicar que tanto los emirec, en ese sentido dual que tiene cada actor del acto comunicativo, tengan el saber, el saber hacer, y el ser necesarios.

Este doble rol que tienen los actores del acto comunicativo como emirec los ubica en un rol de participación activa, en un proceso horizontal, en un espacio para el diálogo entre iguales superando procesos de comunicación vertical, impuestos, y jerárquicos propios de una comunicación unidireccional.

Todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC, propone Cloutier; todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones; y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternadamente como emisor y receptor (Kaplún, 1985, p. 69).

En la actualidad, gracias al ecosistema digital y comunicacional, cualquier persona con acceso a internet tiene la posibilidad de ser medio y multiplicar sus mensajes.

1.4. Nuevos mensajes, en nuevas estructuras

Dentro de las nuevas realidades se encuentra el producto de la comunicación: el mensaje. En este confluyen una serie de factores que lo transforman de manera directa e indirecta y que logran llevarlo a un nuevo nivel, en muchos casos, con la intención comunicativa inicial del emirec. El mensaje, una vez emitido, cobra sentido por sí mismo, es independiente del emisor, y se convierte en un nodo para ser usado en tantas conexiones como sea posible.

El primer factor a tener en cuenta es la digitalización. El bit como unidad de construcción textual, en el sentido más amplio, permite modificar, fragmentar, enlazar, y distribuir cualquier tipo de mensaje. El bit es la materia prima del mundo digital a tal punto que todos los formatos, texto, imagen, sonido y video, puede ser producido en estas unidades, “sin digitalización no tendríamos hipertexto ni interacción” (Scolari, 2013, p. 82).

Negroponte (1995), ya veía en el mundo de los bits una oportunidad para la transformación de la comunicación y de la vida. No solo se transformarían los datos, los mensajes, y los formatos; también se transformarían, en forma y en fondo, los procesos de producción, comprensión, y retroalimentación que los usuarios dan a estos mensajes. Hoy, por la digitalización se tiene acceso a los datos, y se cuenta con la posibilidad de transformación, de socialización, y hasta de manipulación. La digitalización de la información, así como presenta grandes posibilidades, también presenta grandes retos que deben ser asumidos con sentido crítico: derechos de propiedad, invasión a la privacidad, violencia digital, son algunos de ellos.

La digitalización del mensaje permite la potenciación de este en relación con formatos (texto, video, imagen, sonido), así como la ampliación del acceso a los mismos por parte de los usuarios. Mediante dicha digitalización el acceso a los mensajes se amplía ya que desde un dispositivo se tiene la posibilidad técnica de acceder a distintos mensajes.

La digitalización es la transformación tecnológica sobre el mensaje comunicativo que ha generado nuevos procesos en la producción y en la comprensión del mensaje, así como nuevos procesos entre interconexión entre el usuario, la máquina, y la tecnología (Gutierrez-González & González-Pardo, 2019). A partir de la naturaleza de los datos y de la estructura digital se puede dar la hipertextualidad, la multimedialidad, la reticularidad, y la interactividad.

Los sistemas multimediáticos son una realidad concreta, histórica, particular de época; estas configuraciones tecnológicas precisan ser teorizadas en su complejidad y configuración específica. No es plausible problematizar estos procesos solo a partir de lo comunicativo general (biológico, físico, electrónico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, etc.). Hay que transformar, [des]construir y reconstruir los conocimientos múltiples que potencialmente nutren los problemas teóricos del área, con problematizaciones teóricas transdisciplinarias que combinen estas complejidades en los problemas/objeto concretos, que enfrentamos como centrales en nuestra contemporaneidad (Maldonado, 2019, p. 20).

1.4.1. Hipertextualidad

La digitalización del mensaje ha permitido la hipertextualidad. La hipertextualidad se puede entender como la composición no secuencial de muchos mensajes que están interconectados entre ellos por medio de asociaciones o enlaces, similar a la manera en que funciona el cerebro. Cada mensaje, entonces, puede estar enlazado con otro mensaje que puede ser fragmento del primero, o su ampliación (Scolari, 2013).

Si bien se puede ejemplificar el manejo de datos, antes de la explosión del mundo digital, como un edificio en cuyos ladrillos apilados unos encima de otros se puede dar la información, en el mundo digital se puede ejemplificar con las ramas de un árbol que establecen complejas relaciones y ramificaciones que no tienen una secuencia preestablecida, sino que están a disposición del usuario (Gutierrez-González & González-Pardo, 2019). Es el usuario en tanto emirec quien puede relacionar, desde distintos tópicos, formatos, y/o medios los mensajes que tiene a su disposición. La hipertextualidad sobrepasa la estructura y las conexiones del mensaje, y ahora estas se pueden dar de cualquier manera, dentro de su propia complejidad.

La hipertextualidad permite conectar distintos tipos de mensajes que están en distintas plataformas digitales (Álvarez & Márquez, 2018), desde un blog se puede acceder a un video de YouTube, por ejemplo, lo que genera ampliación del mensaje y también multimedialidad, texto y video interconectados.

Esta conexión, además permite que el emirec pueda interconectar distintas tipologías y distintas modalidades textuales digitales en un mismo mensaje. La hipertextualidad funciona tanto para el emirec 1, en la medida en que puede conectar mensajes y conectar formatos, así como para el emirec 2 quien tiene la capacidad de responder al mensaje usando estas mismas interfaces digitales. “El enlace conforma el eje de la hipertextualidad” (Arias-Robles & García-Avilés, 2016, p. 17).

La hipertextualidad genera un mensaje en distintas dimensiones que puede responder a distintas modalidades y niveles de comprensión. Un emirec puede elegir ampliar la información por medio de un video, desde un texto, o ilustrar un texto por medio de una infografía. Esta posibilidad digital amplía el uso potencial del mensaje y su efectividad en el proceso de comunicación.

El rol del usuario es fundamental para que se dé el proceso de activación de dicha hipertextualidad. En el mensaje la hipertextualidad se encuentra por medio de los enlaces. Los enlaces establecen nuevas ramificaciones semánticas, pero es el usuario quien en últimas activa o no la conexión de contenidos. Si bien la digitalización permite la hipertextualidad es el usuario quien permite que esta se active y tenga incidencia directa en el mensaje.

1.4.2. Multimedialidad

En las nuevas realidades digitales la multimedialidad es una característica fundamental. El uso del bit y la posibilidad de la interconexión permite el uso de distintos medios: el texto, la imagen, el sonido, con sus distintas posibilidades de hibridación; teniendo la imagen en movimiento y el sonido como elementos fundamentales del video; o texto e imagen en el gráfico.

En la constitución del producto comunicativo la mezcla de distintos medios permite la potenciación del mensaje. La multimedialidad supera la inclusión de formatos, pasa por tomar lo mejor de cada uno de ellos para potenciar lo que se quiere comunicar, y no solo aparecen en una misma pantalla si no que se presenta una interacción de donde salen nuevas formas de comunicación híbridas (Pérez-Rodríguez, 2020; Scolari, 2013).

El uso de cada uno de los formatos se ha de hacer en el entendido que son lenguajes comunicativos, que el diseño, producción, y publicación de un mensaje sonoro, tipo podcast, no es igual al diseño, producción y publicación de un video, por ejemplo. La multimedialidad tiene en cuenta la función de cada formato: “la palabra será más útil para designar, la imagen para mostrar, el gráfico para estructurar y la comunicación audiovisual para contenidos audiovisual-cinéticos.” (Ferrés & Masanet, 2017, p. 58). La abstracción, la motivación, y la sistematización están presentes en cada formato.

Esta multiplicidad de formatos ha generado la necesidad de tener multiplicidad de elementos comprensivos. La evolución de cada formato ha generado nuevas maneras de acercarse a ellos y nuevas maneras de comprenderlos. Hoy se hacen presentes nuevas formas de comprensión que interactúan entre nuevos y viejos formatos que transforman las realidades comunicativas; los emirec se enfrentan a una multimedialidad construida sobre interfaces basadas en nuevos lenguajes y en nuevas interpretaciones de estos (Martín-Barbero, 2008).

1.4.3. Reticularidad

La unión de los mensajes ha generado la existencia de una red, y esta es otra de las características que tienen los mensajes en estas nuevas realidades digitales. Los mensajes, dentro de sus multimedialidades y digitalización han permitido la construcción de una red que ubica a un mensaje en relación con otro relacionado en términos temáticos, o en formato, o en lenguaje. Esta red, cada vez más amplia y compleja, permite ir en distintas direcciones, desde distintos puntos, y además establecer nuevas redes entre ella. Este elemento enriquece el proceso comunicativo, amplía la posibilidad que tiene el emirec de estar en la red, de navegar por las conexiones previas y crear nuevos caminos que permitan la resignificación de los mensajes (Scolari, 2018a).

Además de la posibilidad de crear una red de mensajes, dentro de un proceso de comunicación, existe el factor de red permite que la comunicación pase de uno a muchos, a de muchos a muchos. Ya no es un único emisor quien puede producir y compartir un mensaje a muchos, sino que ahora esos muchos, en su rol de emirec, pueden generar un proceso de comunicación de muchos a muchos. Este aspecto promueve una comunicación participativa y dialógica dentro de un mismo ambiente digital, todo dentro de la red (Bermejo-Berros, 2021).

1.4.4. Interactividad

Las nuevas realidades comunicativas digitales han generado nuevas formas de interacción entre los usuarios, en el entendido que son emirec: entre los usuarios y los productores, entre los usuarios y las plataformas, y entre los usuarios y el contenido.

Las nuevas posibilidades de interacción entre usuarios y productores permiten que los procesos de comunicación se den de manera horizontal. En la comunicación digital el productor y el usuario emirec están constantemente en un proceso de producción, retroalimentación, y re-producción de nuevos contenidos comunicativos.

El usuario tiene la oportunidad de participar expresando su opinión mediante Me gusta, No me gusta, Compartir; con comentarios, juicios de valor, y aportes al contenido, y esto lo hace de manera directa, lo que le permite potenciar su fidelización; es la implicación directa en el proceso de comunicación lo que permite que el usuario tenga sinergias que están relacionadas con distintas estrategias comunicativas (Fernández, 2015).

Las distintas plataformas digitales permiten que los usuarios tengan la opción de establecer comunicación entre grupos de personas con las que comparten su rol de usuarios. Dentro de la comunicación digital se espera que el uso de cada plataforma responda a las características intrínsecas de las mismas para no afectar la navegación y la experiencia de uso de los usuarios (Vazquez-Herrero et al., 2018).

Los contenidos del mensaje también se pueden ver transformados por el usuario en la medida en que pueden tener parte en la construcción de la historia de un video juego, por ejemplo (Scolari, 2013). La interactividad alcanza un grado de complejidad mayor cuando los contenidos están diseñados y producidos buscando la interactividad del usuario sobre ellos. Es allí cuando el usuario se convierte en emirec al transformar el contenido y al crear, a partir de un contenido previo, un nuevo proceso comunicativo. La interactividad genera nuevas comunicaciones y nuevos productos de comunicación.

La fuente de posibilidades que tiene el emirec dentro del proceso de comunicación termina siendo posible gracias a un sistema complejo basado en la participación directa sobre los contenidos y sobre las tecnologías que termina por convertir al usuario en parte del contenido, “parafraseando a McLuhan, podría decirse que en las nuevas formas de comunicación digital el usuario es el mensaje” (Scolari, 2013, p. 98).

En ese sentido, también, la interactividad se puede entender como una manera de expresión de libertad en el acto comunicativo como resultado de las posibilidades que brinda la digitalización de los datos y el acceso a ellos por medio de varias interfaces.

Dentro de los nuevos espacios de comunicación el mensaje puede ser transformado por medio de los emirec, y puede darse interacción entre usuarios, y entre usuarios y dispositivos (Gutierrez-González & González-Pardo, 2019). En los nuevos medios, los contenidos son creados con la intención de generar y motivar la interacción de los usuarios (García-Rosales & Abuín-Vences, 2019).

La interactividad que permite los nuevos procesos de comunicación genera el consumo de medios y la interconexión entre usuarios. En la web 2.0 la participación de los emirec es fundamental en blogs, comentarios en canales de YouTube, redes sociales, transmisiones en vivo vía Twitch, y otros espacios digitales. La esencia del emirec, entonces, no está en su rol participativo turnado en la comunicación, sino en su rol dialógico multimedial en el mismo (Scolari, 2013).

Dentro de los procesos de interactividad y los procesos de motivación también es posible encontrarse con procesos de participación activa dentro de situaciones persuasivas, influenciadoras, de entretenimiento, y movidas con la publicidad en ám-

bitos de comunicación periodística y de los video juegos (Barredo-Ibanez & Diaz-Cervero, 2017; Jodén & Strandell, 2021); es por ello que es fundamental pensar en el desarrollo de una competencia mediática y transmediática (Portugal & Aguaded, 2020) para adoptar el rol de emirec, potenciar la interacción en los actos comunicativos, y hacerlo con sentido crítico y transformador.

Es pertinente tener una aproximación a la interactividad como vínculo intersubjetivo (Guarnieri & Tort, 2020). La interactividad supera la limitación instrumental de la tecnología y debe potenciar las condiciones propias del ser humano en donde lo que se dice y se responde, sobre lo que se interactúa, y la manera de hacerlo sobrepasa lo tecnológico y reinterpretando la realidad logra ser y expresarse a pesar de la distancia, del momento, y de la interfaz.

Cuando la interactividad se da entre usuarios vinculados por intereses, motivaciones, y proyectos de carácter humano, la participación es una extensión del lenguaje humano que termina por retratar la naturaleza humana en tanto sujetos, desde la condición gnoseológica. Esta hipertextualidad está presente en los medios de comunicación y en las plataformas de videojuegos, por ejemplo.

Un hecho puede ser conocido por medio de un mensaje de la red social *Twitter*, luego, al dar clic, puede ser ampliado en la página web del periódico, donde se pueden encontrar el video que muestra los hechos; además, el mismo hecho puede ser mostrado desde varios ángulos ya que son videos tomados por las personas que estaban el lugar, y que están publicados en YouTube. Junto al video puede haber una infografía que analiza los datos en relación con el último año; y además pueden citar al usuario a una charla En Vivo donde se analizará la noticia, en un *Facebook Live*.

A partir de un hecho se pueden encontrar múltiples mensajes, directamente relacionados con una noticia, que usan distintos lenguajes (la escritura, el gráfico, lo audiovisual), que están en distintas plataformas, y a las que se pueden acceder en momentos sincrónicos o asincrónicos.

Las nuevas realidades, y las nuevas ecologías, están transformando la manera en la que podemos construir y reconstruir el entorno. Un caso similar es posible llevarlo al proceso de enseñanza – aprendizaje, dentro y fuera del aula, análoga o digital. Se requiere generar nuevos ecosistemas de aprendizaje donde el usuario, en calidad de emirec, sea competente para poder ser un sujeto activo, para que lo pueda transformar, y reconstruirlo por él mismo, para alcanzar un objetivo en particular.

Además de los factores mencionados, que están directamente relacionados con la naturaleza de los datos y de la estructura digital. Los nuevos mensajes también cuentan con otros factores que hay que tener en cuenta: el factor estético y la estructura de contenido de los mensajes digitales.

1.4.5. Elemento estético

Además de los aspectos mencionados en relación con el mensaje hay un elemento estético que lo compone. En las nuevas realidades se recrean los estereotipos y la estética se ve transformada. Tan importante es el mensaje como la forma estética

del mensaje. Los usuarios del acto comunicativo deben estar en la capacidad de producir mensajes estéticos, y de interpretar la estética de los mensajes que reciben y comprenden (Ferrés, 2020).

En cuanto a los textos escritos es fundamental el correcto uso de la lengua, no por el hecho de ser contenidos digitales se debe olvidar este aspecto. Lo propio sucede con producciones visuales, sonoras, o audiovisuales. En un video publicado en YouTube el sonido es más importante que la imagen, y que el video; en un podcast la calidad de la dicción es más importante que la música que acompaña.

El factor estético tiene implicaciones directas sobre el contenido y sobre el significado de este. En YouTube se tiene en cuenta elementos como la ley de la mirada, ley de tercios, composición de la imagen, ángulo de la cámara, plano de la imagen, transiciones entre imágenes, efecto zoom, musicalización, entre otros.

Estos elementos deben ser tenidos en cuenta con tanta atención como el mensaje mismo. Al igual que en la producción de un producto en video se debe tener en cuenta el factor estético, lo mismo debe ocurrir con la producción de un evento comunicativo educativo. Cada aspecto y cada elemento de la clase debe ser pensado y diseñado con un fin pedagógico y comunicativo en particular.

Es importante mencionar que el factor estético no siempre coincide con los parámetros de belleza socialmente preestablecidos. En algunos casos los emirec, en calidad de productores, rompen de manera consciente con estos parámetros con el fin de establecer una marca diferencial; no obstante, la ruptura de los patrones estéticos se convierte en una estrategia comunicativa en sí misma.

1.4.6. La estructura del mensaje

Los nuevos mensajes varían su estructura y se ajustan a las nuevas realidades. El *storytelling* por ejemplo es una de las estructuras que ha sido usada, estudiada, y potenciada en el contexto de las nuevas realidades comunicativas (Ferrés & Masanet, 2017; Ryan, 2016; Sanchez-Vera et al., 2019; Tomicic-Pupek et al., 2019).

En este punto la publicidad vuelve a ser un referente. Desde hace tiempo la manera en que se construyen los mensajes con fines de venta están centrados en la narración de historias que despierten distintos efectos emotivos en los usuarios a quienes está dirigido el mensaje al punto de llegar a la viralización (Segarra-Saavedra & Hidalgo-Marí, 2018). Aunque el uso de la narración como estrategia comunicativa no surge con la comunicación digital, sí se ha estudiado y potenciado de manera que una historia bien contada puede tener excelentes resultados comunicativos aplicados al mundo educativo (Tomicic-Pupek et al., 2019).

Otra estructura propia de los nuevos mensajes comunicativos se caracteriza por la ruptura de la secuencialidad lineal por medio de estrategias como el *flashback*. O también la posibilidad de la multipantalla hace parte de las nuevas maneras de estructurar el mensaje, o las estrategias de participación para las audiencias mediante redes sociales (Gutierrez-Martin & Torrego-Gonzalez, 2018; Ruas-Araujo & Quintas-

Froufe, 2020). En los últimos años la estructura gamificada ha sido objetivo de investigación (Peñalva et al., 2019).

1.5. Nuevos Medios. De la media al transmedia

Dentro de las nuevas relaciones entre usuarios, contenidos, y tecnologías surgen ambientes comunicativos transmedia que usan las ecologías digitales como fuente de posibilidades, de cambios, de creación, y de crítica en los procesos de comunicación y educación.

El término transmedia se le atribuye a Jenkins (2003), quien encuentra un fenómeno comunicativo en el mundo narrativo digital: las historias se cuentan en varios medios, cada medio cuenta una parte de la historia, los usuarios se convierten en fans que participan en la expansión del relato; este fenómeno es conceptualizado como *Transmedia Storytelling*.

Con el paso del tiempo este concepto amplía su alcance y desde la narración pasa a la educación transmedia (Alonso Lopez & Terol Bolinches, 2020; del Mar Grandio-Perez, 2016; Sime & Themelis, 2020), a las comunidades transmedia (Celaya et al., 2020), al análisis de medios como el podcast (Celaya et al., 2020; Garcia-Marin & Aparici, 2020), a la cultura transmedia (Jenkins et al., 2015), al periodismo transmedia (Giraldo-Luque et al., 2020) entre otros.

Para Scolari (2016, 2018), lo transmedia presenta contenido fragmentado complementario, diseñado y producido para varios medios y plataformas, donde el usuario, prosumidor, puede expandir el contenido usando distintos medios. En cuanto al propósito de la transmedialidad, Sánchez y López-García (2021) afirman que este es persuasivo en cuanto a las ideas, y movilizador en cuanto a la conducta.

En la transmedialidad un contenido, una historia, un relato, puede estar en formato video, otra parte en cómic, otra parte en película, otra parte en un libro. Cada parte se complementa. Y el usuario tiene la potestad de navegar y crear líneas de lectura de acuerdo con sus intenciones e intereses, así como la potestad de expandir dichos contenidos al ser él mismo un nuevo productor.

Si bien la interactividad permite generar una conexión directa entre el usuario y el contenido, el contenido transmedia permite que el usuario expanda el producto comunicativo en múltiples direcciones, formatos, lenguajes, y plataformas (Costa-Sánchez & López-García, 2021). Dicha expansión se entiende como la posibilidad de ampliar el mensaje, recrearlo, y hasta transformarlo por completo.

Los contenidos transmedia plantean universos complejos, profundos, y más elaborados que los contenidos tradicionales; tanto en su contenido como en su forma deben ser contenido distintos que permitan sostener el contenido mismo, y sobre todo que permitan expandirlo (Jenkins, 2003).

Estos nuevos contenidos transmedia tienen la posibilidad de tener impacto social, su uso en distintas comunidades puede ser un movilizador social y puede ser generador para tener incidencia en un grupo de personas (Zareceansky & Ros, 2017);

de esta manera un producto comunicativo innovador también puede ser un producto de transformación social, que da voz a los usuarios y que les permite crear contenidos propios que expandan, de múltiples maneras, su voz.

En los contenidos transmedia los usuarios tienen un papel fundamental al ser prosumidores, fans, militantes de los contenidos que les apasiona, y sujetos que se convierten en productores de nuevos productos comunicativos (Scolari, 2018b).

En línea con lo mencionado, Costa-Sánchez y López-García (2021), afirman que se puede hablar de audiencias como una manera de conceptualizar el rol que cumplen los usuarios de contenido transmediales. Cuando se habla del papel del usuario del transmedia se habla del público de un producto cultural que genera demanda y que busca ser fidelizado; también de usuarios que están y son mediante la representación comunicativa de sí mismos, de los otros, y de lo otro (Orozco, 2018).

Las audiencias pueden tener distintos niveles de participación con el contenido transmedia. Puede haber afinidad y en estos casos se puede evidenciar mediante un Me gusta; puede haber sensibilidad, donde el usuario dedica de su tiempo para conocer varios productos comunicativos entrelazados y los comparte en sus redes; puede haber concienciación, donde el usuario participa en la conversación social por medio de encuestas, y mantiene los niveles anteriores; lo que sigue es el involucramiento, y en este punto el rol activo crece, asiste a un evento, se implica como productor, se interesa por el código fuente; y por último, el usuario se puede movilizar, dona dinero, compra material relacionado con el contenido comunicativo, participa totalmente en la producción del mismo (Costa-Sánchez & López-García, 2021).

Su actividad es de coparticipación en dinámicas de cocreación, que son dinámicas que otro tipo de productos comunicativos no permite. Estas dinámicas permiten que sean protagonistas del proceso de comunicación a gran escala de manera que el transmedia es una experiencia comunicativa que permite sacar lo mejor de cada una de las plataformas, de los lenguajes, de los usuarios, y generar cambios reales en el contexto (García-López & Simancas-González, 2015).

Las audiencias se dan en medio de estructuras colectivas que promueven la comunicación y la participación desde distintos roles, en dirección horizontal, basadas en una inteligencia colectiva y una arquitectura social de interacción entre usuarios (Aparici & Osuna Acedo, 2013; Orozco, 2018). Los formatos transmedia superan la fragmentación del producto en distintos medios, y permiten la participación realmente activa de las audiencias. Esta participación tiene un impacto directo sobre el contenido, sobre la sociedad, y sobre la misma audiencia.

Lo transmedia se ha convertido en un adjetivo que califica y describe las posibilidades comunicativas digitales en el contexto del ecosistema digital (Scolari et al., 2019), y dicho calificativo se ha movido desde la comunicación a la educación. La educación es un acto comunicativo, lo que hace que educación y comunicación estén directamente relacionadas; por lo tanto, ante la comunicación transmedia se abre una nueva dimensión: la educación transmedia (González-Martínez et al., 2019).

Esta educación transmedia puede ser entendida en tanto aprehensión de conocimientos sobre el fenómeno transmedia, y como la ejecución de la competencia transmedia en un contexto educocomunicativo particular, con el fin de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jenkins, 2010).

Para ser parte de las audiencias transmediales y del fenómeno de la educación transmedia es necesario prepararse para ello. En este punto el alfabetismo transmedia es fundamental. Este tipo de alfabetismo busca que el usuario desarrolle su competencia digital, mediática y transmedia (Scolari, 2016).

La aproximación teórica a las distintas maneras de entender la comunicación, las nuevas comunicaciones, los nuevos roles de los participantes, los nuevos mensajes, y los nuevos medios conforman el marco teórico, desde el campo de la comunicación, de esta investigación de doctorado. Las últimas reflexiones sobre el tema son fundamentales para acercarse a la comprensión de este fenómeno humano que gracias al desarrollo digital se ha visto transformado y ha transformado la sociedad. Con estas aproximaciones teóricas en mente, en el siguiente capítulo se aborda el aprendizaje como categoría conceptual en el marco de las ecologías de aprendizaje.

2. Ecologías de aprendizaje

2.1. Sobre el aprendizaje

No solo los cambios tecnológicos exigen una mirada actualizada de acuerdo con las transformaciones del siglo XXI, la educación, también. La sociedad actual que es ambigua, volátil, incierta, y compleja exige nuevos procesos educativos que respondan a sus necesidades. Seguir con una educación que responde a la necesidad de la edad industrial cuando se está en la sociedad 4.0 es equivocado y evidencia que no cumple con las condiciones, ni con lo que se espera de ella.

La educación tiene como objeto y como finalidad misma el aprendizaje, que de acuerdo con Aldana-Zavala et al.:

involucra fomentar en el estudiante un proceso integral de interconexión con las múltiples realidades en donde se desenvuelve, siendo necesario un reconocerse a sí mismo y al otro como sujetos cognoscentes e inteligibles emocionales para construir desde la intersubjetividad un ambiente de respeto mutuo, valoración de las capacidades y trabajo cooperativo para la construcción del conocimiento en razón de conformar escenarios educativos donde la ética sea transversal en el razonamiento de comprender a la persona como un ente trascendental para la construcción de una mejor sociedad (2021, p. 79).

Esta forma de ver al aprendizaje pone su foco en el contexto y su entorno resaltando las interconexiones que se pueden dar, menciona el autoreconocimiento y el reconocimiento del otro en tanto sujetos que tiene la capacidad de conocer, conocerse, y reconocer al otro y su entorno (Freire, 1996), que puede ser conocido por otros, y que cuenta con una parte emocional que es igual de importante a las antes mencionadas.

Potenciar la dimensión emocional en la comunicación educativa comporta diseñar estrategias en las que se atienda la multiplicidad de intereses diversos que mueven a unos estudiantes y a otros. En definitiva, la habilidad más preciada de un comunicador educativo es la capacidad de movilización, implicación e interacción (Ferrés & Masanet, 2017, p. 60).

También hace referencia a lo que significan los otros en el proceso de aprendizaje, al describirlo como una construcción basada en el respeto, la valoración de las capacidades, y el trabajo cooperativo dejando claro que el aprendizaje es un proceso cognitivo social, en donde intervienen, de manera directa o indirecta, muchas personas que hacen aportes al proceso de aprender. En este sentido el aprendizaje puede y debería ser democrático donde la participación es real y es motor del aprendizaje.

La participación como derecho ciudadano para intervenir y mejorar el mundo real está inextricablemente unida a la inclusión como paradigma educativo y ambas son, en realidad, inseparables. Una escuela inclusiva, al igual que una sociedad inclusiva, son esencialmente espacios de participación democrática con una encomienda de justicia social. Por eso mismo, la participación de los estudiantes constituye un elemento nuclear de esta escuela inclusiva y a la vez una palanca para avanzar hacia ella (Rada et al., 2019, p. 75).

El aprendizaje se da en escenarios donde deben estar elementos de carácter humanístico que nos llevan realmente a tener la ética, la comprensión de la otra persona, y el reconocimiento del otro para hacer, entre todos y con todos, una mejor sociedad. Aprender, entonces, tiene que ver con el ser, con el otro, y con el contexto, y supera los espacios formales preestablecidos y definidos por el sistema. Las nuevas realidades digitales permiten que el aprendizaje suceda de muchas maneras y en muchos espacios. De manera que el aprendizaje humano pasa por comprender la importancia de lo formal y no formal para la transformación.

Si bien en los entornos informales se aprenden a hacer muchas cosas con los medios, esos conocimientos y prácticas deberían ser retrabajadas y complementadas en el circuito formal. Si algo nos enseñan las narrativas transmedia es que el mundo de la industria y la cultura de los fans, si bien tienen lógicas diferentes y a menudo opuestas, también se necesitan mutuamente. De la misma manera, la educación transmedia necesita de ese intercambio entre lo que pasa con los medios fuera de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula (Scolari et al., 2019, p. 130).

En esta aproximación aparece el rol del maestro quien tiene un rol activo, pero no más activo que el rol del estudiante, y que hace parte de ese otros, del contexto, y de la construcción de una mejor sociedad. El aprendizaje sucede cuando maestro y estudiantes encuentran necesidades e intereses comunes que les motivan (Martínez & Sanmamed, 2021), lo que logra una conexión y una interacción con un sentido mucho más profundo y real que el hecho de compartir información y del uno al otro, que luego será devuelta en un examen.

Esta aproximación al aprendizaje debe ser entendida como una conceptualización incompleta, mejorable, criticable, como los seres humanos. Si los sujetos del siglo XXI viven en una sociedad compleja, ambigua, y llena de incertidumbres es porque cada uno de ellos también lo es. La sociedad es solo un reflejo colectivo de la subjetividad de sus miembros. En ese marco la educación debe generar reflexiones, aportes epistemológicos, metodológicos, y transformadores que brinden a cada sujeto conocimientos y experiencias que le permita aprender a lo largo de la vida y aprender a desempeñarse en el lugar donde están.

La educación formal no responde a las necesidades de la sociedad actual y sigue un modelo vertical, basado en el contenido, en el saber de un profesor que de manera jerárquica indica qué es y qué no es lo correcto, y que termina por cuantificar al estudiante mediante la calificación y/o descalificación (Freire, 1970).

Las nuevas realidades exigen nuevas epistemologías, métodos, y técnicas que muevan al sujeto de un extremo del proceso de aprendizaje al centro, que lo haga protagonista del aprendizaje. Estas reflexiones propias de la pedagogía son tan necesarias como las reflexiones tecnológicas, y curriculares que se puedan dar en el contexto educativo (Aldana-Zavala et al., 2021). Además, dichas reflexiones no se pueden quedar en el mundo de las ideas, sino que se deben convertir en acciones reales de transformación de la escuela, de los espacios ajenos a la escuela, de la vida de los estudiantes, y con ello de la sociedad.

Esta nueva educación debe ser más holística y tener en cuenta los sujetos, los quienes, estudiante y profesor; los cómo, los métodos y metodologías; los qué, el currículo; los resultados, la evaluación; las herramientas, las TIC, y su uso, las didácticas; los para qué y los por qué, la pedagogía (Anzola-Gomez, 2015).

La implementación de la tecnología por sí sola no cambia la educación; cuando se deja de lado la opinión e interés del estudiante, o cuando se usa para reemplazar una tecnología anterior; la implementación de un nuevo currículo no cambia la educación, ni prepara al estudiante para el nuevo mundo cuando el estudiante no tiene interés alguno por esos nuevos contenidos. El cambio debe ser de tipo holístico y teniendo en cuenta todos los factores que tienen parte en el proceso educativo.

2.2. Ecologías del aprendizaje

Esa mirada holística puede encontrar sustento en la metáfora tomada de las ciencias naturales: los procesos sociales son dinámicos, adaptativos, frágiles, con una organización informal, que cambia según las necesidades y acciones de los sujetos que lo componen. Esta nueva realidad se puede entender como una ecología de aprendizaje (Jackson 2013; Siemens 2007), como un espacio abierto, dinámico, interdependiente, diverso, parcialmente autoorganizado, adaptativo, y frágil donde se da el aprendizaje, y donde las conexiones son fundamentales.

De manera que los nuevos entornos ambiguos, llenos de incertidumbre, volátiles, y complejos pueden ser entendidos como un entorno ecológico natural donde el aprendizaje ocurre gracias a las características propias del entorno y no a pesar de ellas. La vida se da en contextos naturales de manera natural, lo mismo ocurre con el aprendizaje. En un ambiente ecológico se generan diversas relaciones entre los individuos, se adapta a los cambios del ambiente, es diverso, está en constante cambio y crecimiento, tiene una estructura y una organización caótica; lo propio ocurre con un ambiente ecológico para el aprendizaje.

En la sociedad red el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje apunta a tres focos importantes: en primer lugar, el aprendizaje es un proceso permanente y se da a lo largo de la vida; en segundo lugar, el aprendizaje es una construcción social

donde se presentan factores cambiantes; y en tercer lugar, la tecnología es un recurso que suscita la ubicuidad y la expansión (González-Sanmamed et al., 2019).

Los ambientes del siglo XXI están inmersos en el mundo digital de manera que el contexto en el que se vive hoy lleno de información, con el uso de dispositivos, con las multipantallas, y la hiperconectividad a la red ha generado nuevos procesos comunicativos. En ese sistema ecológico ha ingresado un nuevo elemento que ha transformado la vida de los habitantes de dicho sistema, y ha generado procesos de evolución y coevolución. No solo se ve transformada la tecnología, si no que al mismo tiempo la tecnología transforma a los usuarios.

En este nuevo ambiente, en esta nueva ecología digital de aprendizaje, el proceso de aprendizaje deja de estar dentro de un sistema formal, la escuela, y pasa a estar en espacios no formales como MOOC, y también de vuelve sobre aquellos procesos de aprendizaje informales donde ocurre el aprendizaje, aunque el objetivo definido no sea aprender algo. Esta complejidad en los procesos de aprendizaje hace parte de las ecologías de aprendizaje en donde se generan procesos interdependientes entre la educación formal, no formal, e informal.

Las ecologías de aprendizaje se presentan como una manera holística para ver el aprendizaje y la metamorfosis en que se ven involucrados todos los participantes. Cada uno de ellos pasa de ser el núcleo y se convierte en un nodo que se puede interconectar de manera directa o indirecta con otros nodos (Gonzalez-Sanmamed, Sangra, et al., 2020) estableciendo redes (Scolari, 2018a; Siemens, 2007).

Barron (2006, p. 195), hace una propuesta del concepto de ecologías de aprendizaje como: “el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto está compuesto de una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellos”. Por su parte, Jackson (2013, p. 14) define las ecologías de aprendizaje como “los procesos creados en un contexto particular para un propósito particular que me brindan oportunidades, relaciones y recursos para el aprendizaje, el desarrollo y el logro”.

Para Sangra et al. (2019, p. 1621), las ecología del aprendizaje son “la suma de contextos donde el alumno autodirige su actividad, cultivando relaciones y utilizando, produciendo y compartiendo recursos”. Interpretando las aproximaciones de estas tres investigaciones se puede decir que las ecologías de aprendizaje son ambientes virtuales y físicos en los que se interconectan de manera interdependiente los usuarios, los recursos, las actividades, los propósitos, de manera que el aprendizaje ocurre.

Con la intención de tener una aproximación más teórica al concepto de ecologías de aprendizaje, Sangra et al. (2019) hicieron un ejercicio de revisión sistemática de literatura en donde concluyeron que las ecologías de aprendizaje son un constructo incipiente y aún fragmentado, que está ubicado teóricamente entre el socio-constructivismo y el conectivismo; ontológicamente se define como un contexto de aprendizaje, un ambiente de aprendizaje, o una metáfora; ha tenido un crecimiento lento y se requiere implementar nuevos diseños de investigación.

En la investigación hecha por González-Sanmamed et al. (2019) encontraron siete componentes clave de las ecologías de aprendizaje que se activan a lo largo de la vida y en tanto el usuario está aprendiendo. En su análisis presentan estos componentes de manera aislada para el respectivo análisis, pero son claros en mencionar que “cada uno de estos elementos está vinculado en redes de relaciones con otros para el aprendizaje y carecen de cualquier sentido funcional tomado de forma aislada” (p.14).

Estos siete componentes fueron agrupados, a partir de sus características y proyección, en dos dimensiones. Por un lado, la dimensión intrínseca en donde están los componentes que con carácter interno y que son fundamentales para el aprendizaje: expectativas de aprendizaje, la motivación, y las concepciones. Por otro lado, en la dimensión experimental donde están las acciones, los recursos, las relaciones interpersonales, y el contexto (González-Sanmamed et al., 2019).

En las ecologías de aprendizaje debe existir una disposición a aprendizaje por parte del usuario y unos componentes prediseñados para que el aprendizaje pueda ocurrir. Las relaciones que se dan entre componentes son interdependientes, y cada uno de los componentes son dinámicos y pueden interactuar entre sí de distintas maneras.

Esta manera de ver el aprendizaje, dentro del contexto digital del siglo XXI y como un ambiente ecológico, permite pensar en procesos más enriquecedores como la interacción entre iguales, el empoderamiento del estudiante en relación a su aprendizaje, la ruptura de los límites de espacio y tiempo, el reconocimiento de otros tipos de aprendizaje como el no formal o el invisible (Cobo & Moravec, 2011), la cocreación de experiencias de aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la vida, las nuevas maneras de aprender (Gonzalez-Sanmamed, Sangra, et al., 2020).

Estas nuevas maneras de pensar el aprendizaje y el rol activo de los sujetos también pueden ser pensadas, diseñadas, producidas, y publicadas en espacios digitales como YouTube, con una intención pedagógica. El formato audiovisual es un recurso que permite la hiperconexión, la multimedialidad, la reticularidad, la interactividad, y la transmedialidad.

Las ecologías de aprendizaje pueden ser entendidas como espacios para aprender (Siemens, 2007) en donde se presentan distintos contextos donde se da el aprendizaje y donde cada uno de dichos contextos cuenta con unas particularidades que tienen incidencia directa sobre el sujeto (Barron, 2006); en dichos contextos no solo se presentan acciones de aprendizaje sino relaciones y procesos que cobran sentido para los sujetos que enseñan y aprenden.

En estos contextos es fundamental y posible establecer redes de conexión entre hechos, conceptos, herramientas, métodos, prácticas, compromisos, y sujetos. Estas redes no se dan a partir de núcleos sino a partir de nodos, lo que genera que se puedan dar tantas conexiones y redes como sea posible. El aprendizaje tendrá éxito en la medida en que logra hacer redes con significado profundo para los involucrados (Barab & Roth, 2006).

Otra característica propia de los ecosistemas de aprendizaje, según Jackson (2013) radica en que se requiere la participación activa de sujetos que decidan, en su voluntad y bajo sus capacidades, hacer parte de dicho ecosistema, crearlos, y transformarlos. En los ecosistemas de aprendizaje la voluntad y la capacidad de los sujetos son fundamentales para que el aprendizaje suceda (Nedungadi et al., 2020).

Dentro de los ecosistemas de aprendizaje la reflexión y la creación de sentido son fundamentales, es decir, los sujetos que participan deben tener un sentido de reflexión sobre los nodos, conexiones, y consecuencias de estas. En términos de otros autores como Ferrés (2020), se habla de pensamiento y actitud crítica.

Los distintos contextos en los que vive el ser humano se convierten en espacios de aprendizaje, formal e informal, planificado o intuitivo, convirtiéndose en un ecosistema donde el aprendizaje se da de manera natural, como consecuencia de las conexiones y los significados de dichas conexiones. Estos ecosistemas de aprendizaje están asociados a nuestros contextos como familia, estudio, iglesia, aficiones (Jackson 2013), y en el contexto digital a todos los espacios donde convivimos gracias a la tecnología como las redes sociales o los espacios de formación virtual.

Monsalve-Lorente y Aguasanta-Regalado (2020) mencionan que los ecosistemas de aprendizaje superan la educación centrada en la escuela como única fuente de saber, están en constante actualización gracias a las redes, centran el conocimiento al saber práctico, encuentran cada espacio como una oportunidad para interactuar y generar aprendizaje a largo de la vida; se reconoce la trayectoria individual del aprendizaje de los sujetos, y el objetivo es aprender.

Estas nuevas realidades generan nuevas maneras y nuevos espacios de aprendizaje alejados de la educación tradicional. Siendo la escuela el ecosistema tradicional se generan nuevos ecosistemas donde el aprendizaje se da en cualquier momento y en cualquier lugar, con características particulares, con enfoques centrados en el estudiante, y con experiencias disruptivas.

Estas nuevas ecologías del aprendizaje han generado espacios de reflexión sobre la formación y el desarrollo docente (Gonzalez-Sanmamed, Estevez, et al., 2020), sobre las diversas modalidades de aprendizaje como la semipresencialidad (Han & Ellis, 2020), sobre el rol que tienen las TIC para potenciar las ecologías de aprendizaje (Romeu-Fontanillas et al., 2020), y el funcionamiento de las ecologías de aprendizaje en estudiantes con discapacidad (Rodrigo & Tabuenca, 2020).

Los formadores tendremos que volver a encontrar sentido a nuestras tareas esenciales de facilitación educativa, mentorización, indagación en la práctica y resolución de problemas, en los nuevos contextos de aprendizaje en línea, combinados y ubicuos que facilitarán el desarrollo de unas ecologías de aprendizaje más enriquecidas (Sanmamed et al., 2021, p. 15).

Estas investigaciones dan cuenta de la importancia de las ecologías del aprendizaje en el contexto de la educación del siglo XXI, que supera la escuela como núcleo de conocimiento y le brinda al sujeto el espacio, las herramientas, y los métodos para aprender a aprender, y para aprender a lo largo de la vida.

La caracterización presentada da cuenta de una manera de comprender el proceso de enseñanza -aprendizaje en el siglo XXI que según Sangra et al. (2019) es un fenómeno incipiente y por lo tanto en constante construcción epistemológica. Según la investigación mencionada no se cuenta con una definición clara, desde la ontología, de lo que son las ecologías del aprendizaje, así como las teorías y los modelos subyacentes. No obstante, este fenómeno se convierte en una opción para entender de manera holística y compleja un proceso que se da en un entorno similar.

2.3. Bases teóricas de las ecologías del aprendizaje

La investigación hecha por Sangra et al. (2019) ubica las ecologías del aprendizaje directamente relacionada con el socioconstructivismo, el conectivismo, y la pedagogía crítica. En vez de ver las ecologías del aprendizaje como fenómeno sin horizonte, poco claro, y con problemas de definición, se propone verle como un fenómeno socioeducativo que refleja el contexto en el cual se desarrolla.

Este tipo de fenómenos pedagógicos deben estar al servicio del sujeto y de la sociedad, y deben ser descritos por la teoría y los modelos, no al contrario; es decir, no son fenómenos que deben reflejar las prescripciones de una teoría o un modelo, sino que al generar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje son espacios para ser analizados desde el punto de vista teórico, y conceptualizados para su mejor uso y para su reconstrucción crítica constante.

La teoría crítica surge como respuesta a las posturas constructivistas. En el campo de la educación el constructivismo había logrado presentar una nueva manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como un proceso centrado en el estudiante y en su proceso cognitivo en constante construcción (Camarillo Hinojoza & Barboza Regalado, 2020); el rol del maestro está en la creación de un ambiente para aprender; y el aprendizaje se da en medios de procesos sociales (Ivanov et al., 2020).

A su vez, la teoría crítica surge ante la falta de sentido crítico que tenía el constructivismo, pero retomando elementos de este y pasándolos por el enfoque del pensamiento crítico (Les & Moroz, 2021).

Con esto hay elementos propios del constructivismo que fueron retomados por la teoría crítica y que fueron transformados con el fin de hacer frente a las necesidades de los sujetos. En ese sentido el trabajo de Lev Vygotsky (1896-1934) es importante para la teoría crítica y sus aportes se toman como fuente de reflexión, como objeto de crítica, y como base para algunos planteamientos.

El ser humano es un sujeto social por naturaleza que aprende en la medida en que interactúa con otros. Dicha interacción le permita generar un aprendizaje colectivo y dialéctico. Esta interacción se da de manera natural y de manera diseñada, en contextos formales e informales, y a lo largo de la vida. Estos tres elementos están directamente reflejados en las ecologías de aprendizaje. Estos postulados propios del socioconstructivismo están presentes en las ecologías de aprendizaje y funcionan como base teórica del mismo.

Por otro lado, dado que los procesos de aprendizaje se dan en contextos digitales, gracias al desarrollo de la sociedad de la información y al contexto del siglo XXI, cada uno de los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dejan de ser núcleos de construcción de una sola dirección, y se convierten en nodos con los cuales se establecen múltiples conexiones, lo que genera redes con significado que tienen implicaciones directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bermejo-Berros, 2021; Scolari, 2018b).

Esta cualidad intrínseca de las nuevas interacciones dentro de la red promueve un aprendizaje que facilita el diálogo, la diversidad de opiniones y la comprensión de los instrumentos y tecnologías como interfaces con significado (Scolari, 2018a). Estas nuevas relaciones permiten validar las múltiples posibilidades que surgen de las conexiones, reconocer la existencia de oportunidades de aprendizaje en objetos no humanos y cultivar la competencia para un entorno digital, mediático y transmediático basado en el conectivismo (Siemens, 2004, 2007).

Los fenómenos descritos requieren una visión crítica y transformadora. El siglo XXI exige una mirada analítica, evaluativa, y disruptiva. Los procesos sociales, la educación sobre todo, requiere de un proceso de pensamiento crítico y de actitud crítica (Ferrés, 2020). Las ecologías de aprendizaje lo permiten, integran una mirada crítica y proponen una actitud de transformación, las conexiones que se generan entre usuarios, usuarios y medios, usuarios y contenidos, usuarios y ambientes posibilitan la crítica y transformación de estas (Gonzalez-Sanmamed, Sangra, et al., 2020; Han & Ellis, 2020).

La relación directa entre pensamiento y actitud crítica, protagonismo de los usuarios en el proceso de aprendizaje, la participación activa, el diálogo horizontal, el papel de los medios y de contexto digital estudiados por la educomunicación manifiesta una conexión con las ecologías del aprendizaje (Celaya et al., 2020).

Habiendo dicho lo anterior las ecologías del aprendizaje establecen un marco para responder a las preguntas cómo se aprende, cuándo se aprende, en qué contexto, y con qué recursos. En ese sentido, reconocer y construir las propias ecologías de aprendizaje se convierte en un elemento fundamental para aprender a lo largo de la vida (Alsina et al., 2018).

Pensar las nuevas posibilidades de aprendizaje en el marco de las ecologías de aprendizaje brindan espacios de reflexión que superan los límites de tiempo y de espacio, los límites en cuanto a los recursos, los límites curriculares, los límites metodológicos, y los límites entorno a quienes son los que deciden qué, cuándo, y cómo aprende. En las ecologías de aprendizaje todo gira alrededor del usuario (González-Sanmamed et al., 2018). El aprendizaje ocurre de nuevas maneras, complejas en sí mismas por el contexto y las múltiples redes interdependientes en las que sucede.

La utilización de las diversas herramientas tecnológicas y, particularmente de las redes sociales como entornos virtuales de aprendizaje, ha provocado que el abanico de oportunidades sea mucho más amplio y que el profesorado tenga más salidas para enriquecer su identidad y su desarrollo profesional y, al mis-

mo tiempo, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Martínez & Sanmamed, 2021, p. 171).

En las ecologías de aprendizaje el foco está puesto en los educandos, en los usuarios de las ecologías; son ellos los que tienen la autonomía y la libertad para desarrollar otras y nuevas formas de aprendizaje a partir de sus motivaciones, de sus expectativas, de su entorno, de sus recursos, de las acciones que acepten hacer, y relaciones interpersonales que quieran establecer. Es el usuario el cocreador de sus experiencias de aprendizaje (Souto-Seijo et al., 2021).

Habiendo hecho una descripción teórica de las ecologías comunicacionales y las ecologías de aprendizaje es pertinente hacer un acercamiento a las nuevas maneras de hacer la comunicación. En esta investigación de doctorado el lente desde donde se hace dicha aproximación es el de la educomunicación. A continuación, se hace una descripción teórica de la educomunicación entendiéndola como el postulado epistemológico desde donde se observa, analiza, y se transforma el proceso comunicativo.

3. Educomunicación

3.1. Estado del arte

En medio de estas nuevas realidades comunicativas mediales y transmediales propias de las actuales ecologías digitales es necesario tener una postura epistemológica que brinde, por un lado, un horizonte teórico al proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por otro lado, una base que permita diseñar, aplicar, y evaluar un modelo de transformación educativa.

En adelante se presenta la educomunicación como una postura epistemológica y la base de acción para analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el marco del proceso comunicativo. La concepción del proceso comunicativo determina la práctica educativa, y a su vez, la práctica educativa es el resultado de un ejercicio real de un proceso comunicativo (Kaplún, 1998).

Definir la educomunicación no es una tarea sencilla dado que recoge múltiples miradas, contextos, intenciones, y propósitos (Barbas, 2012, 2019; Barbas & Treré, 2023; Bermejo-Berros, 2021). No obstante, se puede hacer una aproximación en su desarrollo histórico para conocer sus principales rasgos y características.

Su surgimiento está directamente relacionado con la escuela de Frankfurt, la Escuela Latinoamericana de Comunicación, y los aportes de Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Ismar de Oliveira, Daniel Prieto Castillo entre otros. A partir de la estrecha relación entre comunicación y educación se genera una nueva forma de ver la realidad donde la educación toma elementos de la comunicación, y la comunicación toma elementos de la educación. El punto de encuentro, y nudo, entre la línea de la educación y la línea de la comunicación, es la educomunicación

Desde la década de los años 70 se inicia una reflexión sobre las conexiones interdisciplinarias entre educación y comunicación, y comunicación y educación, principalmente en países latinoamericanos, soportada sobre los postulados epistemológicos de Paulo Freire, y como respuesta a las políticas desarrollistas de instituciones internacionales. Crovi Druetta (2019) menciona que la educomunicación surge en medio de condiciones culturales, históricas, sociales, que fueron el punto de partida

para la generación de un pensamiento crítico y reflexivo de la realidad y del contexto latinoamericano.

Al revisar las definiciones de educomunicación que se fueron construyendo con el pasar de los años, según Barbas (2012), sobresalen algunas ideas que dan cuenta de la mirada que se tenía sobre la conexión entre educación y comunicación: educación en materia de comunicación; superación del uso de los medios modernos de comunicación como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje; creación, utilización, y evaluación de los medios de comunicación; y las consecuencias de la comunicación mediatizada.

En 1983 se buscaba aumentar el conocimiento en los alumnos sobre el funcionamiento de los medios de comunicación, de cómo construyen la realidad, y de cómo quienes reciben los mensajes comprenden dicha realidad; un año después se leía sobre la necesidad que tenía la educación de percibir los medios de comunicación de masas y la necesidad de aprender a utilizar sus técnicas y tecnologías. En este sentido Mario Kaplún, a partir de los planteamientos de Freire (1970, 1996), propuso un uso de los medios para la educación. Su postulación sobre educomunicación es diciente:

La comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes– para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas (Kaplún, 2002, p. 239).

La aproximación al concepto de educomunicación se va transformando como todo acto social. García Matilla, en el año 2010, presenta una definición de educomunicación publicada desde el año 2002, centrada en el usuario; el autor afirma que:

La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (García Matilla, 2010, p. 131).

Estas aproximaciones al concepto de educomunicación dan cuenta de una evolución del concepto que va desde el miramiento con recelo a los medios, la adquisición de conocimientos para usar los medios, la implementación de los medios en el aula, la creación de contenido mediales, y la crítica rigurosa para evitar la manipulación. Este desarrollo se ha venido dando en la medida en que los medios han venido evolucionando.

En esta reseña histórica es fundamental mencionar la iniciativa de usar los medios como artefactos pedagógicos para el aprendizaje tal como lo hizo Mario Kaplún (1984, 1985). Su experiencia con el uso de la radio y el Cassette – Foro (Kaplún, 1978, 1978, 1984), y sus reflexiones y análisis sobre la importancia del diálogo crítico como eje fundamental del proceso educativo se convertiría en un punto fundamental de la educomunicación. Con esta implementación se comienza a vislumbrar las potencialidades del uso de los medios en el campo educativo, desde la creación, la participación, hasta llegar a la crítica dialógica.

El carácter dialógico y crítico es pilar fundamental de las aproximaciones latinoamericanas teóricas sobre la educomunicación. Estos dos elementos y sus implicaciones en el campo de la comunicación y la educación serán desarrollados más adelante como base para la presentación de esta investigación.

Así, la educomunicación se construye como una unidad bipolar donde por un lado se hace educación en y para los medios, y por otro se hace educación crítica- dialógica con los medios y sobre los medios (Bermejo-Berros, 2021). Los planteamientos de la educomunicación permite ver la sociedad de las pantallas, para criticarla, y proponer líneas de reflexión y transformación de la misma (Aguaded et al., 2019); también permite ver la comunicación como instrumento pedagógico para desarrollar procesos de transformación en el campo educativo.

Existe una relación directa entre educación y comunicación como una banda de Moebius; por un lado, educación se entiende como un proceso activo de enseñanza – aprendizaje que se genera en torno a los medios; y, por otro lado, la comunicación es un proceso dialógico y participativo que permite la transformación del ser por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, todo acto comunicativo es un acto que genera enseñanza – aprendizaje, y todo acto educativo es un acto comunicativo.

Con el tiempo las perspectivas sobre la educomunicación se han venido desarrollando y están directamente conectadas una a la otra. Por un lado, la educación mediática y por otro lado la comunicación dialógica y crítica. (Bermejo-Berros, 2021) propone el diálogo crítico como el punto inicial para el desarrollo de la educación mediática. Las relaciones entre las dos perspectivas pueden ser múltiples, variadas, y enriquecen la aproximación epistemológica sobre la educomunicación.

A lo largo de los años se ha aplicado la educomunicación a los medios. Desde una mirada anglosajona y bajo el nombre *Media Literacy* se han hecho interesantes trabajos que han evidenciado la importancia y el impacto social que tiene analizar y criticar los medios y sus mensajes (Aguaded et al., 2022; Austin et al., 2015, 2016, 2021; Barbas, 2012; Kupersmidt et al., 2010). Si bien, algunos autores como Barbas (2012) clasifican estos ejercicios como instrumentalistas, es importante mencionar que son necesarios y aportan a la reflexión sobre el impacto de los medios en la sociedad.

La educomunicación es también una actividad dialógica, participativa y crítica (Barbas & Treré, 2023; Bermejo-Berros, 2021) que permite que desde los espacios educativos formales, no formales, e informales se busque el desarrollo humano que

implica entre otros aspectos la autonomía, la creatividad, la actitud crítica (Ferrés, 2020), el empoderamiento, la participación social (Barbas & Martínez, 2020), los valores, la ideología, el pensamiento. Como medio para lograr este desarrollo se requiere el desarrollo de la competencia mediática (Aguaded et al., 2019; Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018; Ferrés & Piscitelli, 2012).

La educomunicación es un camino que permite pasar del campo del conocer, comprender, y expresar, al mundo del crear, producir, participar, criticar, y transformar. El primero es limitado, estático, y no produce pensamiento; el segundo es crítico, dinámico, propositivo, y transformador. Este proceso cognitivo dinámico es favorable al proceso de aprendizaje del sujeto dándole protagonismo y enseñándole a ser agente de su aprendizaje (Bermejo-Berros, 2021).

Mientras la perspectiva mediática de la educomunicación aborda los problemas actuales de la educación medial (Felici & Ripollés, 2023), la perspectiva dialógica trata problemas del decolonialismo (Torrico et al., 2023), poscolonialismo y feminismo (Oliveira et al., 2020). Las líneas de investigación de la educación y la comunicación se entrelazan para dar una mirada al nuevo contexto social y digital del mundo del siglo XXI.

Con el fin de aclarar las cada una de las perspectivas mencionadas sobre la educomunicación se presenta a continuación una aproximación teórica para su comprensión, dejando claro que son más los puntos en común que los puntos diferenciadores y que el abordaje de la educomunicación es amplio y rico en matices.

3.2. Educomunicación y alfabetización mediática

La educomunicación es un campo del conocimiento que está en constante crecimiento y transformación, bajo su perspectiva mediática su objeto de análisis está en los fenómenos comunicativos y educativos que están entrelazados de manera directa. Dentro de su objeto de análisis se encuentran los fenómenos digitales, mediales, y transmediales. Además del análisis que hace de estos fenómenos, la educomunicación también pretende preparar a los sujetos para que puedan desarrollarse dentro de estos espacios comunicativos.

Dentro de este proceso de formación hay conceptos que suelen usarse y sobre los cuáles es pertinente hacer una distinción. Se usa el concepto de alfabetización y el concepto de competencia, en los campos digital, medial, y transmedial. Para esta investigación es importante tener una aproximación a estos conceptos, sin que dichas definiciones sean cerradas y definitivas.

El término alfabetización se usa en el contexto educativo para referirse a la aprehensión, en contextos escolares generalmente, de conocimientos en torno a la lectura y a la escritura. De acuerdo con la UNESCO (2021, p. 1), adquirir y perfeccionar la competencia en lectoescritura a lo largo de la vida hace parte del derecho a la educación. Esta aproximación deja ver el carácter funcional que tiene la alfabetización para el desarrollo del ser humano.

En relación con el concepto de competencia se puede decir que es la capacidad que tiene una persona para hacer algo en un contexto determinado. Desde este punto, un sujeto competente requiere haber estado en un proceso de alfabetización previo. Al hablar de competencia comunicativa se hace referencia a la capacidad que tiene una persona para leer, escribir, y por medio de ello comunicarse en un contexto en particular (Portugal & Aguaded, 2020).

En el contexto de los nuevos medios, del avance tecnológico, y de los nuevos procesos comunicativos mediáticos se han generado conceptualizaciones a nuevos fenómenos: alfabetismo digital, competencia digital, alfabetismo medial, competencia medial, alfabetismo transmedia, y competencia transmedia.

La alfabetización digital se puede entender como la capacidad que tiene una persona para vivir en el mundo digital rodeado de pantallas, de clics, de búsquedas. El alfabetismo digital está directamente relacionado con las competencias informáticas entendidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos” (Reis et al., 2019, p. 53).

La competencia digital puede ser entendida como la puesta en acción de los conocimientos adquiridos en el proceso de alfabetización digital. El mundo digital requiere de personas que puedan vivir en él, que puedan conocer y usar sus dispositivos, sus procesos, sus posibilidades.

Esas múltiples posibilidades del mundo digital han generado un fenómeno en donde es necesario tener el conocimiento en relación con los medios digitales en tanto códigos culturales, y los múltiples lenguajes que se producen con ellos (Narváez, 2019). El proceso de aprendizaje del mundo de los medios digitales se puede entender gracias a un proceso de alfabetización mediática entendida como un conjunto de conocimientos y habilidades para comprender los medios y sus mensajes, y para poder producir nuevos mensajes mediáticos (Osuna-Acedo et al., 2018). El alfabetismo medial tiene que ver con la capacidad para recibir, analizar, evaluar, usar y recrear los mensajes del mundo digital.

La intención particular de la alfabetización mediática está en preparar a los usuarios en habilidades y estrategias para que sean conscientes de las múltiples formas, los múltiples significados, y las múltiples posibilidades que tienen los medios digitales, que tiene un impacto en la vida cotidiana (Gil & Marzal-Felici, 2023; Pérez-Rodríguez, 2020).

Existe una diferencia entre lo digital y lo mediático. Mientras que el rol de usuario en el mundo digital es pasivo, donde usa la tecnología como un instrumento o artefacto, en el contexto medial el usuario es un sujeto que usa los medios con sentido crítico, creativo, y transformador de realidades. La intención tanto de la alfabetización como de la competencia mediática está en la comprensión crítica de los medios de comunicación y no puede caer en una cuestión netamente funcional (Buckingham, 2020).

La evolución de los medios, de la red, y la generación de nuevas posibilidades comunicativas han generado el fenómeno de la transmedialidad: la fragmentación de mensajes en múltiples formatos y la posibilidad de que el usuario pueda interactuar con otros usuarios y con el contenido mismo al modificar y recrear nuevos contenidos.

Este nuevo ambiente requiere de procesos de cualificación para vivir en estas nuevas realidades transmedia. En la medida en que evoluciona el medio se quiere una nueva alfabetización, la transmedia; y con ella se logra la competencia transmedia. Scolari (2016) afirma que el soporte mediático del mundo mediático es el *broadcasting*, el proceso de comunicación de uno a muchos; mientras que en el mundo transmedia las redes digitales se convierten en el espacio para la producción de contenidos de muchos a muchos, donde esos muchos tienen toda la posibilidad, el conocimiento, y las herramientas para hacerlo.

Similar ocurre cuando se piensa en el medio que pasa de ser multimodal a ser transmedial, donde la interactividad es una característica fundamental. De manera que, el sujeto pasa de ser consumidor a ser prosumidor y/o emirec (Aparici & García-Marín, 2018).

La educomunicación como campo del saber cercano a la comunicación y a los medios, surge como una aproximación a esta nueva realidad, donde uno de sus principales objetivos está en el desarrollo y potenciación de la competencia mediática, y transmediática, como núcleo que busca dar herramientas a los usuarios para poder usar la comunicación de manera activa, con sentido analítico, crítico, transformador, holístico, contextualizado, concreto, y disruptivo (Portugal & Aguaded, 2020).

El nuevo mundo ha modificado la manera de ver, contar, y hacer la realidad. Esta nueva realidad inmersa en redes sociales, publicidad, marketing, videojuegos, presentan retos frente a los cuales se requiere una alfabetización que va más allá de lo digital, del uso instrumental de la tecnología, y que llega al conocimiento sobre la producción y el consumo de medios digitales, la identificación de aspectos conectados con las emociones vinculadas a lo digital, al análisis crítico de la producción, publicación, y socialización de los mensajes, y a la representación de valores éticos en medios digitales (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018; Pérez-Rodríguez, 2020).

Los nuevos desarrollos tecnológicos y las nuevas posibilidades de uso han generado nuevos objetos de estudio para la educomunicación. De la media se pasa a nuevas posibilidades en lo transmedia; que, sin dejar de ser media, ahora lo transmedia presenta nuevas posibilidades para el usuario, para la comunicación y para la educación. Siendo medial el fenómeno transmedia, lo transmedia es objeto de investigación de la educomunicación, y el desarrollo de la competencia transmedial se convierte en objetivo de la educomunicación.

Hasta el momento se ha mencionado que la educomunicación es un enfoque epistemológico que busca el desarrollo humano por medio de la potenciación de la competencia medial, y ahora transmedial.

3.2.1. Educomunicación y tecnología

Aunque la postura de la educomunicación dista del análisis de las tecnologías como fin, sí lo incluye. La lengua es un medio utilizado desde hace miles de años para la comunicación. De manera oral y escrita se ha usado la lengua para dialogar y construir con otros. En este sentido, el código verbal es el medio usado en la relación que existe entre el pensamiento y el mundo, y también entre sujeto y sociedad.

En este orden de ideas es tarea de la educomunicación analizar, desde su postura dialógica y crítica, el uso del código y el medio en el proceso de la comunicación. En el contexto del siglo XXI y en el mundo hiperconectado los medios son ampliaciones tecnológicas de la oralidad y la escritura. En palabras de Barbas, (2012), “la tecnología es, por tanto, una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones.” (p. 167).

Durante mucho tiempo se ha dicho que la tecnología es una herramienta y que el impacto depende del uso que se le dé. Esta mirada le da a la tecnología una función instrumental y de servicio lo que genera la pérdida del sentido crítico y analítico hacia la misma (Osuna-Acedo et al., 2018).

Dentro del marco de la educomunicación, la tecnología es un instrumento social que permite comunicarse con otros, reflexionar y comprender con otros la realidad, problematizar, diseñar, crear, implementar y evaluar acciones de cambio. En el momento en que usuario y medio establecen una conexión se genera un interfaz (Scolari, 2018a) en donde se da un proceso de impacto bidireccional: cambia la tecnología por el manejo que el usuario hace de ella, y al mismo tiempo cambia el usuario por el impacto de la tecnología sobre él.

Este impacto que tiene la tecnología, y los medios que usan tecnología, sobre el usuario termina por transformar la representación del mundo, y sobre dichas representación la sociedad construye su conocimiento (Osuna-Acedo et al., 2018). Esto quiere decir que es necesario tener una aproximación crítica a los medios y a la tecnología dado que tiene un impacto directo sobre la realidad. En este aspecto la educomunicación analiza, problematiza, y propone acciones que permitan el uso con sentido de los medios.

Las nuevas realidades están centradas en nuevos canales que son más que medios físicos en donde está encapsulado el mensaje. La tecnología juega un papel activo y productivo en el proceso de comunicación generando una interfaz que impacta tanto al emisor como al receptor, o a los emirec, como también tiene un impacto sobre el mensaje, sobre su composición, su comprensión, y su retroalimentación.

La interfaz es activa y hace parte de un ecosistema medial activo (Scolari, 2018a) y en evolución constante donde hay una transformación de una u otra medida en todos los aspectos que intervienen en la comunicación. De manera que, hablar del uso de la tecnología, en tanto interfaz, en las nuevas realidades digitales es fundamental para entender los procesos comunicativos.

De acuerdo con Kaplún (1985), el uso de los medios audiovisuales ha terminado por envasar la educación de tal manera que el usuario no debe desarrollar ningún proceso cognitivo más que recibir y repetir el contenido entregado. Por lo tanto, se hace necesario realizar un uso crítico a la tecnología y diseñar mensajes que motiven a la reflexión y a la transformación de la realidad por medio de ella.

Es importante tener una aproximación al proceso de diálogo, participación, y bidireccionalidad en el ecosistema medial del siglo XXI. Dada la cercanía de los usuarios, estudiantes, a los medios se podría pensar que su rol pasa de ser pasivo y de receptor a ser activo como interlocutor, pero de acuerdo con García-Marín y Aparici, (2020) la participación de los usuarios en medios digitales no se está desarrollando como podría ser, sino que se siguen reproduciendo las dinámicas unidireccionales. La participación que tienen hoy los estudiantes mediados por el uso de los medios no es más que una apariencia y una seudoparticipación (Kaplún, 1985).

El uso de la tecnología para la comunicación no implica la ejecución de procesos comunicativos horizontales donde usuarios (estudiantes) y productor (profesor) se encuentren entre iguales, por el contrario lo que está quedando evidenciado es que la tecnología ha generado una apariencia de participación que reproduce los modelos jerárquicos y verticales propios de la comunicación y la educación del siglo XIX, donde las prácticas y las relaciones sociales siguen bajo la imposición y la autoridad de quien tiene el control (Aparici et al., 2018).

El reto que presenta el contexto del siglo XXI consiste en lograr convertir el aula de clase, sea presencial o virtual, en un ecosistema digital mediático participativo donde gracias a la red se logren desarrollar procesos de diálogo bidireccionales, bajo la participación, o dicho de otra manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera más efectiva en la medida en que el estudiante participa de manera activa, bidireccional, y horizontal en un ecosistema digital mediático participativo que le permita desarrollar sus capacidades y competencias.

3.3. Educomunicación dialógica-crítica

Con el fin de tener una aproximación a un concepto de educomunicación dialógica-crítica se presenta, en la tabla 1, una colección de apuestas teóricas en torno a la educomunicación resaltando la perspectiva dialógico-crítica y la mirada más cercana a Latinoamérica:

Tabla 1. Aportes teóricos sobre la educomunicación dialógico-crítica	
Autor(es)	Conceptualización teórica
Roberto Aparici (2010) citando a CENECA, UNICEF y UNESCO (1992)	La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. (p.9)

Daniel Prieto Castillo (1998)	Por nuestra parte entendemos por educativa una comunicación (Comunicación educativa) que: 1. Tiene como protagonistas a los sectores en ella involucrados; 2. Refleja las necesidades y demandas de éstos; 3. Se acerca a su cultura; 4. Acompaña procesos de transformación; 5. Ofrece instrumentos para intercambiar información; 6. Facilita vías de expresión; 7. Permite la sistematización de experiencias mediante recursos apropiados a diferentes situaciones; 8. Busca, por todo lo que significan los puntos anteriores, una democratización de la sociedad basada en el reconocimiento de las capacidades de las grandes mayorías para expresarse, descubrir su respectiva realidad, construir conocimientos y transformar las relaciones sociales en que están insertas. Comunicación, entonces, centrada en el aprendizaje y el interaprendizaje. (p. 331)
Mario Kaplún (1998)	Creemos de provecho trascender esta visión reductora; postular que la «comunicación educativa» abarca ciertamente el campo de los media, pero no sólo tal área sino también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo sea éste realizado con o sin empleo de medios.” “En tanto interdisciplina y campo de conocimiento, en la «comunicación educativa» así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía. (p. 158)
Mario Kaplún (2002)	(...) la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación — redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (p. 239)
Agustín García Matilla (2003)	La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación. (p. 111)
Ismar de Oliveira Soares (2009) (p. 384)	(...) el tema de la educomunicación no se agota en la perspectiva instrumental del uso didáctico de las tecnologías educativas y en los esfuerzos para crear y mantener programas de educación para los medios (<i>media education</i>). Se trata, más allá, de una movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, según la tradición de los movimientos populares latinoamericanos, rompiendo con “la funcionalidad de la relación productor-receptor. (p. 204)
Roberto Aparici (2010)	La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación basada en el diálogo y en la participación que no requieren solo de tecnologías sino de un cambio de actitudes y concepciones pedagógicas y comunicativas. (p. 17)
Ángel Barbas (2012)	El enfoque educomunicativo instrumental concibe la educación-comunicación desde los modelos informativo-transmisivos. La comunicación es entendida en clave técnica en correspondencia con el modelo educativo «bancario» (Freire, 2005), basado también en los planteamientos conductistas de la instrucción programada. Por su parte, la educomunicación dialógica se fundamenta en concepciones sociales, educativas, comunicativas, mediáticas y tecnológicas diferentes a las instrumentales. Para empezar, quizá habría que recordar que la comunicación es un fundamento esencial para el aprendizaje, para la socialización y para la construcción del conocimiento. De acuerdo con Daniel Prieto Castillo (en Aparici, 2003: 82) «el hecho educativo es profundo, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución». (p. 164)

	Es así como este enfoque concibe la acción educomunicativa: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educomunicación; es decir, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar. (p. 164) Nuestra Educomunicación – la Educomunicación – tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo”. (p. 165)
Ángel Barbas (2012) citando a Aire Comunicación, s. f.	la Educomunicación como un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática). Un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos.
Delia Covi Druetta (2019)	(...) educomunicación es la mirada latinoamericana a la relación educación y la comunicación que se distingue de otros enunciados que acentúan las mediaciones tecnológicas... en América Latina persisten nombres que reivindican el proceso de intercambio simbólico establecido en la educomunicación o en la comunicación educativa. Esta perspectiva tal vez está enraizada en la búsqueda del diálogo y la interacción. (p. 144)
Ancízar Narváez (2019)	Nuestra propuesta se basa en lo que consideramos una versión culturalista de la comunicación y la educación, según la cual las culturas son codificaciones del mundo compartidas por los grupos humanos. En ese sentido, la educación y la comunicación son un mismo fenómeno, solo separable analíticamente, consistente en los procesos de transmisión cultural. Entendida como transmisión cultural, la educomunicación es una práctica de transmisión simbólica, y no física ni biológica, lo que quiere decir que involucra principalmente las representaciones, las significaciones y los sentidos. Por tal motivo, se consideran las instituciones y las tecnologías como generadas por los procesos culturales educomunicativos y no al contrario. (p. 15)
Patricia Muñoz-Borja et al. (2020)	(...) la educomunicación se tomará como una estrategia pedagógica para la formación en ciudadanía crítica, como un medio que facilita la construcción de las subjetividades a partir del desarrollo de competencias para participar, opinar con conciencia crítica y crear colectivamente estrategias de transformación de la realidad. (p. 2)
Jesús Bermejo-Berros (2021)	Los estudios en educomunicación pueden situarse en algún punto de una dimensión bipolar que viene determinada por el grado de intersección entre Educación y Comunicación. En uno de los polos se encuentran los trabajos que se interesan por la alfabetización, la « <i>media literacy</i> », la competencia o el desenvolvimiento mediáticos. En el otro polo, encontramos estudios interesados en desentrañar la contribución del proceso educativo mediático al desarrollo de la persona (autonomía, creatividad, actitud crítica, empoderamiento, participación social, valores, ideología y pensamiento). Ambas perspectivas son necesarias y compatibles pues están imbricadas de manera dialéctica. (p. 112)

Gabriel Kaplún (2022)	Quiero proponer ahora un conjunto de saberes que, a mi entender, es posible, necesario y valioso articular en las prácticas educomunicacionales hoy. Implican un posicionamiento epistemológico y político y no tienen, por tanto, pretensión alguna de neutralidad. Me gusta llamarla educomunicación comunitaria. La educomunicación comunitaria busca principalmente facilitar la construcción de sentidos y el diálogo entre los actores de los procesos educativos y comunitarios. Es una práctica social que tiene valor por sí misma, pero que adquiere sentido pleno al inscribirse en una perspectiva de cambio social, político, cultural. Tampoco basta con que anuncie un horizonte de cambio y denuncie una situación actual si no es capaz de provocar cambios concretos en la vida de la gente ahora. Porque si no hace sentido para la gente hoy, pierde sentido en tanto horizonte de cambio mayor. Por eso también se trata –o debiera tratarse– de una práctica integral que, aunque quiere aportar en una dimensión específica de la vida humana, se relaciona activamente con otro conjunto de dimensiones. Su aporte específico es educomunicacional: tiene que ver con la construcción de sentidos y el relacionamiento entre las personas y con las posibilidades de aprendizaje y cambio social. (p. 322)
Márcia Koffermann et al., 2022	El área de intervención educomunicativa “Educar para la Trascendencia” parte de una concepción de educación integral y se fundamenta en una perspectiva histórica crítica que reflexiona sobre los grandes problemas humanos y apunta a una comprensión de la dimensión educativa y comunicacional más allá de un sesgo instrumental. Es una propuesta que entiende al ser humano en su totalidad, como un ser relacional, que busca un sentido a su propia vida, en tanto se ve a sí mismo como sujeto de una colectividad y en relación con el mundo. (p. 191)
Ángel Barbas y Emiliano Treré (2023)	(...) definir la educomunicación como un campo de estudio centrado sobre las relaciones que se establecen entre los procesos comunicativos y educativos de manera integral, dinámica e interdependiente. Concebimos la educomunicación como una herramienta conceptual unificada para la reflexión teórica y la praxis. Si bien esta conceptualización general puede tener diferentes concepciones prácticas, entendemos la educomunicación como un paradigma que estudia la dimensión comunicativa de la educación y la dimensión educativa de la comunicación. Entendemos la educomunicación como una forma de pedagogía sociocrítica que concibe los medios como agentes educativos y como medios y herramientas para aprender a participar en los procesos sociales y políticos. De ahí que la educomunicación se dedique a empoderar ciudadanos mediante el uso de los medios de comunicación y la promoción de transformaciones culturales y sociales a largo plazo. (p. 384) La epistemología de la educomunicación brinda un posicionamiento paradigmático para el análisis e implementación de las dinámicas comunicacionales-educativas, desarrolladas por los movimientos sociales, como parte de su repertorio de acciones encaminadas a ampliar los espacios de participación política y desarrollar prácticas de democracia radical. (p. 385)

Cada uno de estos aportes enriquece el concepto de la educomunicación y deja ver que desde principios de los años 90 hasta la actualidad lo investigadores y autores de referencia han buscado dar respuesta a los problemas educativos y comunicativos del entorno en el que se encuentran. Cerca al primer cuarto del siglo XXI la educomunicación es una postura epistemológica interdisciplinar que brinda caminos viables para responder a preguntas puntuales en relación con la educación, la comunicación, el diálogo, el pensamiento crítico, y la transformación del ser.

Los aportes de los autores permiten pensar en una educomunicación que retoma lo mejor la comunicación y la educación, la participación y el empoderamiento del sujeto frente a los medios y frente a su entorno, la transformación social como

acción real, el sentido crítico como vehículo de pensamiento y cambio, el diálogo y la participación del otro como estrategia humanizadora, la construcción de sentidos colectivos como entornos ecológicos de transformación. Esta mirada de la educomunicación es un regreso al ser humano, un poner en primer lugar el ser antes que el instrumento, antes que el medio.

Para esta investigación y a partir de las aproximaciones hechas por distintos autores se entiende educomunicación como un campo epistemológico, transdisciplinario, teórico-práctico, que desde la teoría crítica busca el desarrollo del ser humano por medio del diálogo humanizador y transformador. Dicho desarrollo se lleva a cabo en contextos de educación formal, no formal, e informal, a lo largo y ancho de la vida; usando, criticando, y creando contenidos para distintos medios digitales y transmediales, con mensajes transmediales.

La educomunicación se convierte en un lente que permite observar, analizar, criticar, y crear nuevas realidades comunicativas que permitan transformar la educación; y al mismo tiempo permite crear nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan, por medio de los medios transmediales, ser un mejor ser humano.

3.3.1. Factores de la educomunicación

La educomunicación es un campo complejo. Con el fin de formular una postura teórica se abordan aquellos factores que la componen. El término factor se usa aquí de acuerdo con la tercera acepción de la Real Academia Española (2021), elemento que actúa junto a otros. Así se entiende que la educomunicación con perspectiva dialógico-crítica tiene una serie de factores que la componen y que actúan uno junto al otro, un factor no es más importante que otro, ni el concepto de educomunicación se puede limitar a uno de ellos.

3.3.1.1. Factor colaborativo y participativo

Como resultado de dicho elemento dialógico la educación tiene una naturaleza colaborativa y participativa (Barbas, 2012). Dado que como seres humanos tenemos la capacidad innata para comunicarnos, el diálogo se convierte en la expresión por naturaleza de dicha capacidad. Ahora bien, el diálogo como acto humano es colaborativo y participativo, requiere del otro en tanto otro yo, en un plano horizontal, simétrico, y por lo tanto democrático. De esta manera la educomunicación no es solo una construcción epistemológica para la educación, sino un lente social que permite generar cambios en su contexto (Kaplún, 2002).

En este proceso de intercambio horizontal es fundamental, para que sea realmente democrático, el rol activo del otro en tanto sujeto con una actitud participativa, consciente, interesada en el diálogo para que así se pueda dar un proceso de comunicación productivo y por lo tanto de aprendizaje. En palabras de Bohm y Peat (1988: 273), citado por (Barbas, 2012, p. 166):

En un diálogo auténtico existe la posibilidad de que la nueva forma de mente consensual sea un instrumento más poderoso de lo que

puede serlo la mente individual, ya que la primera lleva consigo un rico orden creativo entre lo individual y lo social.

Dado que la educomunicación es dialógica, y el diálogo es participativo, se genera un espacio de creación y transformación. Mientras que en la educación tradicional está centrada en el traspaso de información de un punto a otro punto, del docente al estudiante, o del libro, página web, video al estudiante; en la educomunicación, el proceso de diálogo es un proceso que genera nuevos mundos como resultado de la interacción con sentido y la participación (Chiappe et al., 2020). Así el aprendizaje es objetivo y método de permanente transformación (Barbas, 2012).

La participación genera que los interlocutores tengan compromiso y conciencia en torno a un proyecto común que se construye con el aporte y con las diferencias de todos. Cada aporte y cada manifestación se hace por medio del diálogo como medio de aprendizaje y cambio. “La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad” (Barbas, 2012, p. 167).

No obstante, frente a la importancia que tiene la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque la idea de la participación está presente en documentos normativos, en la práctica de clase esta participación no es evidente (Ochoa, 2019) ya que para los estudiantes la participación no supera la emisión de una opinión frente a mensajes, actividades, y procesos diseñados y pensados por un adulto. La participación debe conllevar la capacidad de ser consciente de su derecho a la participación que termina por evidenciarse en “más capacidad de decisión y mejor calidad de acción” (Ochoa, 2019, p. 187).

Desde la educomunicación se reconoce al otro, al estudiante, en tanto sujeto y sujeto de derechos plenos, uno de ellos el derecho a participar en su proceso de aprendizaje mediante la emisión de mensajes, en múltiples formatos, en múltiples medios, que le permitan su desarrollo pleno y su rol activo en tanto sujeto. Esta participación, en el contexto educativo sí es posible llevarse a cabo (Rada et al., 2019) cuando se hace de manera planeada y ordenada; de manera que en el marco de una escuela participativa se produce una escuela inclusiva que permite la acción democrática que busca la justicia social, aspecto que está presente en la educomunicación.

La socialización y la interacción grupal de sujetos que no solo adquieren un conocimiento sino que, por medio de él, logran problematizar su contexto, criticarlo, diseñar e implementar cambios es un componente fundamental del proceso educativo (Kaplún, 1998). La participación del estudiante con el profesor, en el aula de clase, y la participación con sus compañeros son aspectos fundamentales dentro del proceso educativo, de tal manera que la colaboración y el reconocimiento del otro en tanto sujetos mejora el proceso de aprendizaje.

La participación, fundamental para la construcción común del saber y de la transformación del contexto se da en mejores condiciones y con mejores resultados cuando la interacción se da entre sujetos integrantes de equipos que se reconocen como tales y que permiten, dentro y desde su realidad, aportar sus vivencias para

transformar su realidad. Colaboración y participación son fundamentales para el cambio (Kaplún, 1998).

3.3.1.2. Factor relacional y emotivo

Una postura viable dentro del contexto de la educomunicación está en el reconocimiento de la tecnología como medio relacional. Las tecnologías son elementos que permiten establecer relaciones, sobre este tema es importante revisar el trabajo de Gabelas-Barroso et al. (2012) quienes han implementado el término TRIC (Tecnologías de las relaciones, la información, y la comunicación), ya que la tecnología permite un entramado de intermediaciones interdependientes entre la tecnología y el usuario, y entre usuarios conectados a la tecnología.

En el siglo XXI el mundo digital, la red y los dispositivos, deja de ser una simple herramienta y pasan a convertirse en artefactos que transforman de múltiples maneras la experiencia humana mediante las interacciones que se pueden generar (Gascón-Vera, 2021). Estas relaciones se establecen en términos de colaboración, acceso compartido al conocimiento, la participación activa en procesos de inteligencia colectiva, la expansión de un mundo social digital, y el empoderamiento social (Gabelas & Marta-Lazo, 2021).

En un trabajo anterior, en la misma línea, Marta-Lazo y Gabelas (2016) habían hecho un planteamiento para la comunicación digital, propia del siglo XXI, centrada en el factor relacional. El planteamiento parte de la realidad del contexto caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, para llegar a describir la manera particular en que desde dicha realidad surgen los nodos como unidad con significados que se pueden usar de múltiples maneras y con los cuáles se pueden establecer múltiples relaciones.

Esta nueva realidad y las nuevas maneras de comprenderla han generado un sistema de ideas en donde el conocimiento no solo está centrado en las ideas como tal sino también a la forma en la que se produce el conocimiento y en cómo se aprende en las nuevas realidades hiperconectadas (Siemens, 2004).

En dichas realidades hiperconectadas se genera un nuevo proceso de comunicación digital con características particulares que son un reflejo de la realidad en la que se produce, que transforman al usuario, que modifican el uso y el significado de las tecnologías, y cambian las relaciones que esta establece con su entorno. Esta nueva comunicación digital se caracteriza por centrar su atención en las historias más que en los datos, permite la interactividad, la multimedialidad, permite los contenidos generados por los usuarios, y la colaboración.

Los nuevos procesos comunicativos posibles gracias a las TIC permiten, de múltiples maneras, establecer nuevas relaciones que terminan por potenciar el aprendizaje. En últimas el aprendizaje se termina dando como consecuencia de los procesos relacionales que se establecen (Gabelas et al., 2019).

En conexión directa con la educomunicación, “dialogue is essential for the existence of social relations, social participation, consensus and, lastly, learning” (Bernal-

Meneses et al., 2019, p. 2). De manera que el diálogo, en el marco de la educomunicación, se debe dar haciendo uso de la tecnología entendida como medio relacional. Esto genera consecuencias positivas para el proceso educativo, bajo elementos de la participación y la colaboración.

Según Artime et al. (2019, p 324), “un buen comunicador es aquel que despierta emociones en los demás”. El aspecto emocional es fundamental tanto para la comunicación como para la educación: la comunicación genera emociones, y las emociones promueven el aprendizaje. Aspectos como la motivación, la empatía, la cooperación son necesarias para ver al otro en tanto sujeto y poder pensar en él desde las humanidades.

Desde la educomunicación no solo se piensa en el otro como sujeto, otro yo, sino en todos como un nosotros (Buber, 2017). El proceso de aprendizaje permite tener un impacto a nivel social que genera resultados más eficaces y que deja claro que el papel de la educación está más allá del libro de texto o la guía digital. En este sentido la educación aporta a la democracia y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Kaplún, 1985).

En la medida en que el conocimiento se construye en compañía mediante el diálogo, la empatía es fundamental. Esta es una actitud voluntaria por parte de los sujetos para ponerse en el lugar del otro y sintonizar con él, “la eficacia de la comunicación depende de la capacidad empática del comunicador” (Kaplún, 2002, p. 93).

Kaplún resalta la importancia que tiene la comunicación en la expresión de las emociones ya que como seres humanos no solo construimos y expresamos informaciones o conocimientos también expresamos emociones, sentimientos, afectos, y estas emociones también hacen parte del proceso de educomunicativo. En la dimensión afectiva el sujeto es creativo (Kaplún, 2002).

3.3.1.3. Factor pedagógico y didáctico

Se ha mencionado que la comunicación y la educación están directamente relacionadas, y que cuando se tienen en cuenta elementos de la una en la otra se generan mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe una relación directa entre aprendizaje y comunicación. Son dos componentes de un mismo proceso. Se aprende mientras se comunica, se comunica para compartir lo aprendido. En la educomunicación comunicar no es más que educar, ni educar es más que comunicar, sino que son dos acciones que se necesitan de manera recíproca.

Es importante mencionar que la comunicación que se da dentro del aula de clase tiene particularidades relacionadas con estrategias lingüísticas, uso de distintos canales, y múltiples juegos de roles (Artime et al., 2019).

Estas particularidades del proceso educativo dentro del aula deben ser analizadas para poder pensar en nuevas maneras de actuar y de diseñar nuevos modelos de comunicación dentro del aula de clase. En el entendido de que la educación es un

proceso comunicativo y social se generan interacciones comunicativas que intervienen en la educación.

Educar exige llevar a cabo un permanente intercambio de información, no una cesión, sino una interacción e influencia mutua entre los protagonistas del proceso educativo. Es por ello que este tipo de comunicación es un proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo activador del diálogo y la convivencia ciudadana (Artime et al., 2019, p. 321)

No obstante, investigaciones como la de Artime et al., (2019) dejan ver que los profesores prestan más atención al “receptor que al mensaje mismo, a la forma del mensaje más que al contenido y a la imagen más que a la palabra” (p. 330). Desde la educomunicación es válido reflexionar sobre todos los aspectos de la comunicación que están inmersos en el acto educativo, para que este último se dé de tal manera que sea transformador.

El profesor educomunicador tiene la tarea de diseñar y compartir mensajes que sean atendidos, que por ser interesantes motiven al estudiante a recibirlos, a escucharlos, a leerlos; luego este mensaje debe ser entendido, para luego generar movilización, cuestión, toma de conciencia (Kaplún, 2002).

“Es un principio ya universalmente aceptado en la pedagogía que un método es tanto más educativo cuanto más favorece la participación de los educandos. Educarse no es recibir lecciones, es involucrarse en un proceso dialogal de múltiples interacciones comunicativas” (Kaplún, 1984, p. 20).

En esta línea de pensamiento es importante que los profesores como profesionales del proceso educativo tengan las competencias comunicativas necesarias para poder ver la comunicación, y todos sus elementos, como medio educativo, pedagógico, y transformador. El desarrollo de estas competencias comunicativas se sincronizan con la competencia digital entendida como “el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos” (Reis et al., 2019, p. 53), lo que amplifica las posibilidades que tiene desde el rol de maestro.

El rol del maestro educomunicador está en diseñar escenarios de comunicación para el aprendizaje, y espacios de aprendizaje para comunicar. El rol del estudiante educomunicativo es de compromiso con su aprender a aprender, con la participación activa, con la interacción comunicativa total (Kaplún, 2001).

No existe una fragmentación entre conocer y comunicar. Son dos nodos en una relación interactiva. El proceso de enseñanza – aprendizaje debe buscar romper con el silencio del estudiante y con el soliloquio del maestro; el primero sobre un falso supuesto de que no sabe nada, y el segundo basado en que lo sabe todo. En un proceso de enseñanza real se genera un espacio de encuentro, virtual o presencial, sincrónico o asincrónico, donde la comunicación se da para aprender, y donde se aprende para comunicar. Maestro y estudiante son comunicadores, usuarios de medios que los usan para levantar su voz, para preguntar, para responder, para criticar, para diferir,

para construir de manera colectiva, de manera horizontal y sin relaciones de jerarquía y poder.

En el contexto del siglo XXI se hace necesario que el docente tenga competencias mediales, que incluyen a las competencias digitales y además, consiste en la capacidad para recibir, analizar, evaluar, usar y recrear los mensajes del mundo digital (Reis et al., 2019), así como en preparar a sus estudiantes para que desarrollen las mismas competencias y pasen de ser consumidores de información en la red a prosumidores y agentes de cambio en su entorno; con calidad, de manera libre y responsable (Muñoz-Borja et al., 2020).

Sigue siendo una necesidad generar un proceso educativo y comunicativo que problematice, que haga preguntas, que busque respuestas, que permita que el sujeto, por sus mismos medios, con la ayuda de su docente, logre desmitificar su realidad y pueda llegar al conocimiento (Kaplún, 1985).

En medio de la revolución digital y medial que se vive, el rol del profesor sigue siendo similar a un telégrafo que se encarga de transmitir información que ha recibido. Los nuevos contextos exigen al profesor que dé respuesta, mediante su rol de maestro, a las necesidades y problemas del siglo XXI. En este sentido su papel es similar al de un director de orquesta que mediante el diálogo, la participación, y la interacción social permite que cada estudiante logre hacer música, bajo unos parámetros y bajo libertades creadoras (Artime et al., 2019).

La educación debe ser “one of the interactions that create new systems appropriate to current circumstances” (Chiappe et al., 2020, p. 35). La transformación de los procesos de comunicación en el aula de clase debe apuntar a responder a las necesidades del contexto.

3.3.1.4. Factor crítico

Desde el rol crítico de la educomunicación se establece un ángulo de visión crítica y transformadora del contexto. En este sentido, el diálogo, la colaboración, y la participación, desde un enfoque crítico, también es emancipatorio; es decir, tiene la posibilidad de analizar su realidad, identificar los aspectos perjudiciales y redefinirlos, aunque sea opinión de la mayoría, y de la mayoría con poder.

La educomunicación se tomará como una estrategia pedagógica para la formación en ciudadanía crítica, como un medio que facilita la construcción de las subjetividades a partir del desarrollo de competencias para participar, opinar con conciencia crítica y crear colectivamente estrategias de transformación de la realidad (Muñoz-Borja et al., 2020, p. 2).

Si bien el nuevo contexto motiva a los sujetos a ser prosumidores es necesario replantear el tipo de proceso y producto que se produce y consume. En este sentido la producción autónoma que pone los medios al servicio de una comunicación transformadora y con ella logra transformar la realidad, se convierte en una tarea de la educomunicación (Artime et al., 2019)

La educomunicación es un campo que impacta al ámbito social ya que genera oportunidad para aprender “sobre derechos ciudadanos, competencias mediáticas y desarrollo de pensamiento crítico frente al consumo y producción de contenidos” (Muñoz-Borja et al., 2020, p. 7). Dentro del proceso de aprendizaje es necesario aprender a vivir y a convivir en contexto, la sociedad del siglo XXI, inmiscuida en vertiginosos cambios, requiere de sujetos que tengan la posibilidad de tomar distancia de su entorno y pueda ejercer con libertad y responsabilidad su ciudadanía, sus competencias y su pensamiento crítico.

La sociedad es el resultado de sus procesos de educativos y comunicativos, por lo tanto, la educomunicación no solo aborda el campo educativo sino el campo social, y da cuenta de aspectos políticos y culturales (Narváez, 2019), relaciones de poder, usos de la tecnología, e interacción de los ciudadanos entre ellos y su entorno (Mateus & Quiroz, 2017).

La educomunicación “busca la potenciación y no el proteccionismo porque cree que es posible la educación de individuos libres con alto sentido crítico” (Mateus & Quiroz, 2017, p. 162) que mediante la educación desarrollen las competencias para poder transformar su realidad, y por medio de la comunicación puedan generar cambios en la sociedad, liberarla (Kaplún, 1985).

Estos procesos de emancipación, democráticos, y participativos están presentes en documentos teóricos y de política educativa pero no se viven en el día a día de la escuela (Ochoa, 2019), aunque sí es posible desarrollarlos (Rada et al., 2019) cuando se reconoce al otro como sujeto de derechos y se le brinda el espacio educativo para su participación. La educomunicación reconoce el acto de enseñanza-aprendizaje como un acto político, es decir, como un acto democrático y participativo, que rompe con establecimiento jerárquicos unidireccionales, y tiene un sentido de justicia social.

3.3.1.5. Factor dialógico

Dentro de los elementos que son fundamentales en el campo de la educomunicación se encuentra el factor dialógico, que es el tema central de esta investigación. En el próximo capítulo, se abordará y se desarrollará de manera teórica este factor.

4. El Factor dialógico

El factor dialógico se define como la orientación manifiesta (el espíritu) que un emisor hace real en un acto comunicativo particular mediante la cual reconoce a su interlocutor como parte fundamental del acto comunicativo y de la construcción de la realidad. El factor dialógico se considera como un elemento característico de la educación (Freire, 1970, 1976; Kaplún, 1985, 1998).

4.1. El diálogo, aproximación teórica

La aproximación teórica al diálogo dentro del aula ha crecido en los últimos 20 años desde distintos lugares en el mundo (Song et al., 2019). Esto ha permitido reflexionar sobre la importancia que tiene establecer diálogos con sentido, planeados, y estructurados para la educación en el entendido que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da por una relación entre el pensamiento, la acción, la comunicación, y la cultura; desde este punto el diálogo en el aula tiene sustento en los trabajos de Vygotsky (1978).

Ritella y Ligorio (2019), citan como antecedentes del diálogo los trabajos de Sócrates, Freire, y Vygotsky. Así mismo se menciona los trabajos de Mario Kaplún, y Martín-Barbero, como antecedentes de la educación, en el entendido de la relación directa entre educación y comunicación, que conlleva el diálogo como elemento fundamental.

Paulo Freire reconoce el proceso educativo como un diálogo constante, horizontal, como un espacio de encuentro sincero y humano entre educando y educador, entre educador y educando, donde el uno aprende en la medida en que desempeña su rol siempre activo en el proceso de aprendizaje (Freire, 1970).

Su percepción de la educación, de la comunicación, y del diálogo responden a una visión humanista centrada en el sujeto, en sus posibilidades comunicativas, en el uso del lenguaje como medio para ser en contexto. Esta visión identifica a cada sujeto, al estudiante y al docente, al educando y al educador, como sujetos más allá de sus roles sociales o sus capacidades cognitivas. En tanto sujetos tiene la posibilidad de usar la palabra para ser, para crear, para transformar; y es el diálogo el proceso en

donde la palabra de cada sujeto cobra sentido cuando este se da dentro de una relación de pensamiento (Freire, 1970, 1971).

La educación es comunicación y la comunicación es diálogo por lo tanto el aprendizaje es posible cuando se parte de la humanidad misma, de la identificación del otro como sujeto usuario del mundo y del lenguaje que, por medio de la palabra, crea y re-crea para poder transformar su entorno, en el diálogo. El acto educativo es un acto creador y transformador de los sujetos que intervienen en él, se genera en medio de una relación horizontal que busca la libertad del sujeto mismo (Freire, 1996). Así, la educación es diálogo liberador y transformador.

Bajo la concepción de Freire el diálogo supera el intercambio de mensajes en sentido horizontal; este diálogo debe estar nutrido de amor, humildad, esperanza, fe, y confianza (Freire, 1976), esto significa el reconocimiento del otro en el rol de sujeto en todo el sentido de la palabra. El diálogo, educación transformadora, es humano y tiene un objetivo humano: la transformación del ser y con ello la transformación del entorno. La educación centrada en el diálogo es, por lo tanto, crítica, problematizadora, y humanizadora “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación (Freire, 1970, p. 75)

El diálogo permite el desarrollo del sentido crítico. Cuando el diálogo se caracteriza por la presencia de valores humanos este se vuelve problematizador y es el resultado de la percepción de los participantes ya que generan una postura crítica. En el campo educativo el diálogo está centrado en problemas del contexto que pueden ser solucionados de distintas maneras con distintos saberes, y no está centrado del monólogo que transmite información, lo que Freire llama educación bancaria (Freire, 1970).

Desde la visión de Mario Kaplún (1985), la educación rompe con los modelos hegemónicos y que es instrumento de transformación del pueblo; todo acto educativo conlleva un acto comunicativo, por lo que, según el autor, la comunicación educomunicativa se caracteriza por ser liberadora, participativa, concientizadora, y problematizante. En este marco, la comunicación debe estimular a los destinatarios a reinventarse y a re-crear su realidad. El diálogo es un disparador del proceso educativo (Kaplún, 1998).

El diálogo permite interconexiones dentro de una dinámica social que están directamente relacionados con el aprendizaje y con los aspectos sociales del mismo. En palabras de los autores: “consideramos las actividades de aprendizaje como prácticas sociales, en las que los significados y sentimientos acerca de conocer y sobre uno mismo se co-construyen y negocian con los demás” (Ritella & Ligorio, 2019, p. 1).

Ferrés y Masanet (2017), mencionan que los profesores entienden la comunicación como un proceso fundamentalmente cognitivo y racional, es decir, la comunicación es un proceso útil para la explicación de contenidos por parte del profesor y para la expresión, en muchos casos de los mismo, por parte del estudiante. Esta forma de comprender la comunicación es limitada y por lo tanto no aporta al proceso educativo ya que no cumple un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje,

sino que se queda con un rol de repetición. De acuerdo con los mismos investigadores el proceso de comprensión va acompañado de un proceso emocional que se moviliza por medio de la comunicación; en ese sentido la comunicación dentro del proceso educativo es fundamental, “la comunicación educativa es ineficaz cuando está saturada de pensamientos que no activan emociones y que, en consecuencia, no movilizan” (Ferrés & Masanet, 2017, p. 58).

El proceso de aprendizaje conlleva el acto de pensar, pensar acertadamente, y este acto de pensar es un acto comunicante donde los sujetos del aprendizaje, estudiante y docente están mediados con un proceso de comunicación de coparticipación. En el proceso de aprendizaje, que es en sí mismo un acto comunicativo de coparticipación se genera un desafío al estudiante por comprender lo que se le está comunicando por lo tanto “no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo” (Freire, 1996, p. 39)

El proceso de aprendizaje es un proceso cognitivo que conlleva a la comprensión. Para alcanzar dicha comprensión el diálogo es fundamental dado que en él se logra evidenciar el interés y la motivación de cada uno de los interlocutores, en este caso del estudiante y del profesor. El diálogo, dentro de la comunicación educativa, se convierte en vehículo para desarrollar comprensión no solo de contenidos específicos sino del contexto que tiene implicaciones directas en el aprendizaje. Por este motivo la aproximación desde la educomunicación al proceso de comunicación dialógica es fundamental ya que tiene implicaciones directas en el proceso de aprendizaje.

El diálogo y la pedagogía están directamente relacionados. El diálogo permite que la pedagogía sea eficaz; por medio del diálogo los estudiantes pueden tener acceso a ideas de otros, practicar el pensamiento crítico, y profundizar en la comprensión (Song et al., 2019). El acto educativo es un acto social que se establece entre docentes y estudiantes, y estudiantes y estudiantes; en dicho acto hay una construcción colectiva de significados comunes (de Castillo & Branco, 2019), que permiten la generación del aprendizaje. En este proceso social, y ante todo humano, el diálogo es interacción que usa el lenguaje para transformar la realidad.

La implementación de la enseñanza dialógica permite la adquisición de la práctica del pensamiento por medio de problemas, y motiva al estudiante a buscar posibles soluciones, analizando datos, organizando conceptos y desarrollando posturas críticas con argumentos y contraargumentos (Song et al., 2019). La implementación de la enseñanza dialógica se convierte en una manera para generar pensamiento crítico, propio de la educomunicación.

En el marco de la enseñanza dialógica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante tener en cuenta el rol del estudiante y el impacto que tiene el diálogo en él.

El rol participativo del estudiante en el diálogo puede ser vocal o silencioso, y en todos los casos siempre activo y comprometido. En el proceso de comunicación dialógica el docente y los estudiantes, y los estudiantes con estudiantes, encuentran una oportunidad para usar el diálogo como medio para el aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje no se produce sin la participación del estudiante y poniendo

todo su compromiso en el deseo de aprender. Ahora, la manifestación de sus ideas en el diálogo puede ser vocal, en voz alta, o silenciosa. En el diálogo pedagógico hay espacio para el *“carácter activo de la participación silenciosa productiva”* (O’Connor et al., 2017, p. 7).

Así, es pertinente pensar en el diálogo, dentro del proceso de comunicación bidireccional y horizontal, de dos maneras: por un lado, la participación en aquellos estudiantes que escuchan de manera activa, están conectados con el proceso de comunicación, y que participan con su voz, con su cuerpo, con su expresión. Por otro lado, la participación activa silenciosa en aquellos estudiantes que al igual que sus compañeros escuchan de manera activa, están conectados con el proceso de comunicación, y que su participación no implica hablar en voz alta. (O’Connor et al., 2017).

El diálogo se puede dar de manera vocal, en voz alta, o de manera silenciosa. El ser humano se comunica con todo su cuerpo. Su expresión corporal, sus gestos, sus ademanes, su mirada, etc. pueden ser usados como medios de participación en un diálogo. *“La participación activa de los estudiantes, ya sea vocal o silenciosa, es el motor del aprendizaje en su marco y la discusión impulsa esa participación”* (O’Connor et al., 2017, p. 7).

El diálogo en el aula, tanto en voz alta como en silencio, permite que cada uno de los participantes, profesor y estudiantes, se reconozcan como sujetos activos del proceso educocomunicativo. En este sentido la práctica del diálogo dentro del aula permite crear un entorno de aprendizaje horizontal y colaborativo que motiva a todos los participantes a ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación activa del estudiante en procesos de diálogo produce mejores condiciones para el aprendizaje (Böheim et al., 2021); además permite el desarrollo de la autonomía, el apoyo al desarrollo de competencias, el compromiso cognitivo, y la motivación. En este sentido, el proceso educativo sobrepasa el desarrollo curricular y se centra en el desarrollo del otro alcanzado así los propósitos de la educocomunicación donde la reunión pedagógica se hace entre iguales que comparten intereses similares y que usan el proceso educativo para lograr mejorar en su calidad de sujetos.

La enseñanza dialógica es motor de inclusión dentro del aula de clase en la medida en que permite participación en igualdad de condiciones, fomenta la participación entre estudiantes, permite la evaluación entre pares, y se logra confrontar lo que se dice en colectivo con lo que se piensa en individual (Rapanta et al., 2021). Además de la inclusión, la aplicación de la enseñanza dialógica en el contexto educativo motiva al estudiante a dialogar con sus compañeros generando el reconocimiento del otro en tanto par de diálogo.

Estudiante y docente cumplen una función activa dentro del proceso dialógico. En palabras de Cloutier (1983), citado por Aparici y García-Marín (2018), estudiante y docente tiene un rol activo dentro del proceso comunicativo: ambos son emisores y receptores. El autor presenta la teoría del emirec para denominar el rol activo que tiene el estudiante y el docente al mantener una relación comunicativa basada en la igualdad y en la horizontalidad. Según Aparici y García-Marín (2018), para la construcción del conocimiento se quiere de una relación horizontal como una práctica

democrática. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser democrático enseña a sus participantes la democracia y les permite aprenderlo en la medida en que van aprendiendo.

Según los mismos autores, bajo el modelo emirec, los profesores y estudiantes tienen la oportunidad de participar de manera activa en entornos que no están catalogados por la pericia de unos o la experiencia de otros. Se propone un espacio de comunicación horizontal, democráticos, directo donde todos tienen las mismas normas y se ajustan a las mismas leyes comunicativas. El emirec tiene la posibilidad de negociar el conocimiento que recibe y es libre de usarlo como bien le parece, de acuerdo a su juicio crítico; en sus capacidades está la capacidad de identificar lo relevante, y de participar en distintos contextos mediante la re-creación de dicho contenido en distintas temáticas, formatos, ideologías, y estilos (Aparici & García-Marín, 2018).

El emirec se reconoce como parte de una comunidad por afinidad donde se da la horizontalidad y la bidireccionalidad en todas sus expresiones, en esta comunidad aprende a recibir distintos tipos de mensajes, aprende a analizarlos, y a crear con ellos nuevos mensajes, pero no solo repitiendo sus tópicos principales, sino estableciendo una postura crítica frente a dichos contenidos. También, el emirec se capacita para poder hacer uso adecuado de la tecnología y es consciente de su importancia y composición en el contexto de la comunicación en el siglo XXI.

Estas acciones comunicativas están presentes tanto en el estudiante, o educando, como en el docente, o en el educador. Para que el diálogo se dé de manera efectiva y con resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario replantear los roles de estudiantes y docentes. El elemento teórico y conceptual es claro, no obstante, es necesario hacer todo lo posible para que, en el aula de clase, virtual o presencial, sea posible desarrollar procesos de diálogo donde todos los participantes puedan desarrollar un rol de emisores y receptores.

El rol participativo del profesor en el diálogo es de experto en pedagogía, conocedor del currículo, y motivador del aprendizaje. El profesor tiene la tarea previa de establecer una posible estructura para el diálogo, y el propósito de este. En el momento del diálogo, dentro del acto educativo, el profesor debe generar, dirigir, y guiar el diálogo para que este cumpla el propósito para el cual fue diseñado y además debe validar que el propósito de este siempre se alcance. Su rol es el de promotor y canalizador de un tipo de diálogo que le permita al estudiante desarrollar su pensamiento, formularse preguntas, y responderlas por sí mismo con ayuda de otros

En el proceso educativo se encuentran sujetos cognoscentes que dialogan sobre el objeto cognoscible, que al mismo tiempo logran conocer, explicar, y transformar. En palabras de Freire, el rol del educador es la de problematizar, mediante el diálogo, distintos contenidos y realidades que los median (Freire, 1971).

En palabras de Kaplún (1985, p. 54), "el educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese (...). Es un facilitador".

En el marco de la educomunicación se espera que el docente sea coherente en su discurso y su quehacer pedagógico: si se asume como sujeto y asume que sus estudiantes son sujetos iguales a él, entonces el diálogo es horizontal, consensuado, democrático; de esta manera la clase se convierte en un espacio de discusión, crítica, y transformación (Freire, 1994).

En relación con el diálogo en sí mismo, este debe ser “estructurado y con propósito, activo y abierto, interactivo y acumulativo, de apoyo y guía” (Böheim et al., 2021, p. 2) lo que deja claro que al hablar de diálogo en el aula supera la conversación tradicional entre docente y estudiante a tal punto que el diálogo se convierte en medio de aprendizaje pasando de ser un aspecto natural del acto educativo a ser una herramienta que permite generar pedagogía y aprendizaje.

En esta línea, Bermejo-Berros (2021) hace una distinción entre diálogo conversacional y diálogo crítico. En opinión del autor, dentro de la educomunicación, es necesario que se genere el diálogo crítico dentro de un contexto sociocultural, bajo una estructura definida, y debe contar con la participación del estudiante y del colectivo, debe estar centrado en un producto medial concreto; y el profesor debe tener una actitud que promueva y canalice el diálogo. Este tipo de diálogo crítico permite el desarrollo del pensamiento crítico, de la competencia medial, y en últimas del aprendizaje.

4.2. Diálogo y lingüística

4.2.1. Lenguaje, lengua, texto, e interacción

El proceso de análisis que se presenta en esta investigación corresponde a un análisis de contenido y a un análisis de interacción. El análisis de contenido se realiza a partir de la aplicación del modelo de interpersonal propuesto por Hyland (2005). Este modelo de análisis está enmarcado dentro del metadiscurso, y este a su vez, dentro de la lingüística aplicada. En este sentido, se presenta una contextualización teórica desde la lingüística hasta el modelo interpersonal con el fin de dar soporte al proceso de análisis.

Los antecedentes teóricos de la lingüística, para esta investigación, van hasta el siglo XX con los trabajos de Saussure (1945) quien entiende la lengua como un objeto de estudio de la lingüística cuyo análisis se debe hacer desde la objetividad y el empirismo con el propósito de describirla a profundidad; los estudios de Saussure (1945) aportan una visión estructuralista de la lengua; en esta línea se encuentran los planteamientos de Jakobson (1985). Desde un ángulo generativo, Chomsky (2005) entenderá el lenguaje como la capacidad innata que tienen los seres humanos para comunicarse y el análisis de la lengua será hecho a partir de aspectos cognitivistas en contraposición de la mirada conductista de la lengua. Estas aproximaciones a la lingüística, al lenguaje, y a la lengua permiten tener una aproximación válida y complementaria del proceso de comunicación. En los años 70, surgen estudios que tomarán el contexto y el uso de la lengua en contexto como un elemento fundamental, lo que se entenderá como el funcionalismo, cuyo objeto de análisis es el texto.

Bajo la mirada funcionalista la lengua, y el análisis que se hace de esta, depende del uso que los hablantes hacen de ella (Halliday, 2004). Con la lengua los hablantes construyen textos que son unidades comunicativas que están directamente relacionadas con un contexto particular; de esta manera el análisis del texto, bajo la mirada funcionalista, se debe realizar en relación con las situaciones particulares donde se produce y dentro del contexto donde se genera (Martín García & Gil, 2011).

Con la lengua se le da forma a los pensamientos que son el resultado de procesos relacionados con el tiempo y el contexto. La lengua permite construir textos que presentan situaciones contextuales comunicativas particulares dentro de los cuales se expresa, se construye, se critica, se crea, etc., es decir, la lengua es un instrumento que cumple una función determinada en contexto.

El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo. No basta recepcionar (leer u oír) una palabra para incorporarla al repertorio personal; para que se suscite su efectiva apropiación es preciso que el sujeto la use y la ejercite, la pronuncie, la escriba, la aplique; ejercicio que sólo puede darse en la comunicación con otros sujetos, escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros. Pensamos con palabras; mas la adquisición de las palabras en un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo en el espacio social. Ese instrumento imprescindible que es el acervo lingüístico sólo se internaliza y se amplía en la constante práctica de la interlocución (Kaplún, 1998, p. 163).

Los textos lingüísticos toman elementos del contexto y particularidades de forma que permite a los lectores u oyentes caracterizarlos y distinguirlos. Las características compartidas de los textos, tanto en forma como en función, producen distintos géneros que permiten su análisis. En este sentido, género se entiende como “el marco general a través del cual unas interacciones determinadas adquieren un propósito claro, adaptadas a los diferentes contextos de situación en que se usan” (Martínez, 2007, p. 68). Para esta investigación las producciones audiovisuales de los *edutubers* son un género; en ellas se usa la lengua, principalmente oral, como una herramienta para construir textos socio-semióticos (Halliday, 1979), para establecer relaciones interpersonales e interactivas con los oyentes (Hyland, 2005). El texto no solo dice algo, sino que implica un digámonos algo.

En la producción de los textos se genera una participación de los sujetos del acto comunicativo. La relación que se da entre ellos puede ir de lo muy formal a lo muy informal, pasando por lo formal o informal; también la relación se puede dar en sentido de dimensiones: poder, contacto, e implicación afectiva (Martínez, 2007). Las maneras de entender el acto comunicativo establecen las formas de las relaciones de los hablantes. En el proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones comunicativas horizontales fortalecen tanto al maestro como al estudiante y permiten que el aprendizaje suceda (Freire, 1971; Kaplún, 2002).

El lenguaje es un sistema por medio del cual el ser humano se convierte en un ser social. Esta relación bidireccional establece una conexión directa entre contexto y

lenguaje, generando la interacción entre el individuo y su entorno. La escuela es el lugar donde se produce el mayor proceso de socialización, aunque no el único, y la educación ejerce una influencia directa sobre los individuos. A través del lenguaje, se construye al hombre social transmitiendo modelos de vida para pensar, actuar, creer y vivir en sociedad. El producto resultante de esta relación simbiótica entre el individuo, la escuela, el contexto y el lenguaje es el texto que refleja el contexto y que es necesario para la plena comprensión del primero (Halliday, 1979).

4.2.2. El texto

El texto se puede definir, bajo la mirada del funcionalismo, como “una unidad comunicativa en contextos de situación” (Martín García & Gil, 2011, p. 192); estos existen gracias a un sistema organizado que está inmerso dentro de una situación particular y un contexto cultural. En este sentido los textos son manifestaciones de la lengua, y la lengua tiene una estructura que hace posible el texto. La mirada de Halliday (1979, 2004) recoge aspectos de Jacobson (1985) y de Chomsky (2005), solo que lo hace desde un ángulo mucho más amplio, lo que le permite dar respuestas a inquietudes que los anteriores paradigmas de análisis no mostraban.

El texto como producto de la lengua y del contexto es una composición entre estructura y función; la forma y el uso del texto no se oponen, sino que son dos miradas necesarias y complementarias. Halliday (2004) aborda esta relación al hablar de las metafunciones del lenguaje: un texto tiene la metafunción ideativa, la función interpersonal, y la metafunción textual. Estas metafunciones son componentes funcionales del sistema semántico, son formas de significado que están presentes en el uso de lenguaje y en el contexto (Halliday, 1979).

4.2.3. Las metafunciones del texto

La primera metafunción, la ideativa, sirve para que los hablantes hagan la construcción de su realidad por medio del lenguaje, “la función ideacional consiste en expresar la experiencia que tenemos del mundo” (Martínez, 2007, p. 48). Las ideas dejan de ser abstracciones y se hacen realidad por medio de la lengua. La experiencia, la ideología, la cultura, etc., se hace realidad en el texto. Una vez hecho producto es posible compartirla con otros de manera lógica y coherente para que el oyente pueda conocer las ideas hechas realidad por el lenguaje.

La segunda metafunción, la interpersonal, sirve para establecer la relación con el otro y lograr que la idea sea recibida y comprendida. El texto es hecho para otro, con una intención no solo ideativa sino interpersonal. Bajo esta metafunción es posible identificar los roles que establecen los participantes en el acto comunicativo. “Por medio de esta función, el hablante se incluye en el contexto de situación y expresa las relaciones que se asocian con esa situación (Martínez, 2007, p. 49).

El componente interpersonal representa el potencial de significado del hablante como intruso; es la función participatoria del lenguaje, del lenguaje como algo que se hace; es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de la situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tra-

tar de influir en las actitudes y en el comportamiento de otros (Halliday, 1979, p. 148).

La tercera metafunción, la textual, sirve para estructurar el texto y brindar a los participantes los medios y recursos adecuados para crear las unidades comunicativas. Gracias a esta función es posible expresar las ideas y establecer interrelaciones (Martín García & Gil, 2011).

Los postulados de Halliday se convierten en un antecedente teórico para esta investigación en la medida en que las producciones audiovisuales de los *edutubers* se toman como textos que se generan en un contexto educativo y digital particular, y que contienen en sí mismos las tres metafunciones referidas anteriormente. Para el análisis puntual que se propone en esta investigación la metafunción interpersonal es fundamental dado que el *edutuber* asume su rol como agente de participación directo en el acto comunicativo y establece una relación con el oyente.

Las producciones audiovisuales con fines educativos publicadas en YouTube son productos comunicativos que usan la lengua de manera concreta y dentro de un contexto determinado. Estas producciones cuentan con las tres variables del texto propuestas por Halliday (2004): registro, tenor, y modo; estas variables están directamente relacionadas con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual (Viera et al., 2021).

4.2.4. El género

Dado que se presenta una relación directa entre la lengua y el contexto y dicha relación es bidireccional existen múltiples maneras de usar la lengua y de construir el contexto. Los hablantes de una lengua crean el contexto por medio de la lengua, y la lengua reproduce el contexto donde esta se usa. En este sentido no hay una sola y única manera de mirar y crear el mundo. Los hablantes usan un vocabulario específico para construir su realidad y expresar sus experiencias vitales, también usan de manera particular los modos transitivos y la sintaxis, que refleja una manera de ver el mundo (Martínez, 2007).

El texto se produce en relación con el contexto, y el contexto es un reflejo cultural de la sociedad de manera que el contexto cultural engloba al texto y establece unas convenciones asociadas que se reflejan en este. Estas convenciones acordadas tácitamente, confirmadas socialmente, se denominan género. El género es un reflejo de la construcción textual de la sociedad y al mismo tiempo un factor intertextual que manifiesta su conexión con otros textos y se hace evidente en la estructura, el tamaño, la tonalidad, la forma (Viera et al., 2021). En este sentido, las producciones audiovisuales de los *edutubers* se toman en esta investigación como un género particular que refleja convenciones asociadas de la cultura digital de YouTube.

Enseñar es comunicar y comunicar es enseñar. Como seres humanos contamos con dos capacidades innatas: aprender y comunicar. El aprendizaje lo desarrollamos mediante procesos cognitivos y neuronales; la comunicación la desarrollamos en sociedad, gracias al lenguaje, y por medio de una lengua. Las dos capacidades nos preparan para vivir en sociedad, en comunidad, y la interacción que tenemos nos permite

transformarnos y ser mejores cada día. Las relaciones sociales surgen dentro del marco del diálogo, donde dos o más comparten, hablan, se escuchan, y se transforman. Así, comunicar para aprender implica dialogar, y dialogar para aprender implica enseñar. En este orden de ideas, enseñar y aprender son dos acciones que conforman un solo proceso cognitivo de manera que hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y dicho proceso se da en un entorno comunicativo, fundamentalmente dialógico.

En este marco, hablamos de tres categorías puntuales: por un lado, enseñanza, y aprendizaje que por su naturaleza se expresa como el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado el diálogo, dentro del marco de la comunicación. La aproximación teórica a estas categorías se hace desde la educomunicación, entendiéndola como una postura epistemológica que permite analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, (la educación) y el diálogo (la comunicación), desde un punto de vista crítico y de generación de reflexión crítica y transformadora. La mirada al fenómeno de investigación se hace desde el pensamiento crítico con el fin de transformar dicho fenómeno.

4.3. El metadiscurso

Para poder transformar el diálogo, desde la educomunicación, es necesario identificarlo y describirlo. Dado que el diálogo se da por medio de la lengua, se toma como marco de análisis los postulados teóricos de la lingüística aplicada, como herramienta el metadiscurso, y como modelo de análisis el modelo interpersonal.

La lingüística aplicada busca analizar, describir, y estudiar el uso que los hablantes hacen de la lengua en contextos comunicativos reales. Esta teoría lingüística hace uso de distintas herramientas para analizar los textos, orales o escritos, su estructura, sus intenciones, y sus efectos. Una de estas herramientas es el metadiscurso que busca identificar lo que el autor dice en un texto y cómo lo dice mediante el análisis del texto mismo. En otras palabras, el autor usa el texto para decir cosas del texto, y lo que dice es analizado por el metadiscurso.

Ante de continuar es importante mencionar que el metadiscurso ha sido una herramienta usada principalmente sobre textos escritos, por lo tanto las nominaciones tradicionales a quienes participar del acto comunicativo son escritor y lector (Hyland, 2005), no obstante, en esta investigación, y para hacer más amplio el análisis, se usarán las nominaciones establecidas por Jacobson (1985) hablante y oyente. Estos términos se usarán indistintamente de la modalidad comunicativa oral, escrita, o digital. Respecto a la nominación para referirse al mensaje entre hablante y oyente se usará el término texto, dado que en análisis que sigue esta investigación es un análisis de contenido de tipo textual, centrado en marcas textuales.

Los estudios del metadiscurso abordan dos formas de análisis: por un lado, hay un análisis reducido, no integrativo, y reflexivo; este análisis centra su atención en los recursos pragmlingüísticos que permiten que el texto tenga cohesión y coherencia entre sus partes. Por otro lado, un análisis ampliado, extendido, integrativo, e interactivo donde el hablante genera un campo de vinculación con el oyente del texto (San-

chez-Jimenez 2020). Hyland 2005, basado en Thomposon (2001), señala cada tipo de análisis utiliza unos recursos puntuales.

El análisis reducido usa recursos interactivos donde el texto muestra marcas que guían al oyente a lo largo del texto, marcas que orientan el flujo del texto, marcas que muestran la estructura del texto, y marcas que muestran las partes del texto. En estos recursos el texto interactúa de alguna manera con el texto mismo. El análisis ampliado usa recursos interaccionales mediante los cuales el hablante genera una interacción con el oyente por medio del texto mismo. Por medio de marcas textuales el hablante menciona su voz, dirige al oyente, le hace preguntas, le comparte aportes personales, le permite participar, etc.

El metadiscurso es el estudio de un conjunto de recursos textuales que ayudan a la organización del texto, y también es el estudio de un conjunto de recursos que ayudan al hablante a establecer un vínculo con el oyente. El metadiscurso es, en la actualidad, un campo de estudio del discurso que analiza los elementos textuales (palabras, frases, estructura, organización, coherencia, y cohesión) y los elementos interaccionales (relaciones entre hablante y oyente) (Meintjes, 2023).

Desde los estudios de la escritura académica, y bajo los estudios del metadiscurso, surge el modelo de discurso interpersonal de Hyland (2005). Este modelo presenta una mirada amplia del texto y busca responder la pregunta: “How do academic writers use language to express a stance and relate to their readers?” (Hyland, 2005, p. 174). El punto de partida indica que el hablante usa la lengua para interactuar con el oyente en dos campos: mostrando su postura y generando compromiso, *engagement*, con el oyente. Al mostrar la postura y el compromiso en el texto, el hablante establece el ambiente discursivo para que surja un diálogo con el oyente. El modelo de discurso interpersonal de Hyland (2005) ha sido útil para identificar la dialogicidad y el compromiso (Sánchez-Jiménez & Meza, 2022) en textos académicos escritos.

El modelo de discurso interpersonal es un paradigma de análisis que permite comprender las estrategias que usa el hablante para establecer interacción con el oyente, y busca identificar cómo el hablante configura la comunicación para atraer al oyente.

4.3.1. Modelo de discurso interpersonal

El postulado parte del hecho de que la comunicación es una acción interpersonal, y que el hablante busca maneras para relacionarse con el oyente, establecer una interacción, por medio de la cual puedan ir de un punto A a un punto D pasando por los puntos B y C. Además de los elementos textuales y los organizadores lingüísticos, el hablante también usa unas marcas para establecer su postura (*stance* en inglés) y su compromiso (*engagement*) frente a lo que dice con el fin de establecer una interacción discursiva; en palabras de Freire, un diálogo.

Así, en un discurso el hablante busca interactuar con el oyente por medio de la lengua. Esta interacción conlleva al diálogo. Y el diálogo es posible cuando el texto logra en realidad su propósito comunicativo. De manera que la comunicación implica el diálogo, y el diálogo es comunicación.

En un texto, y por medio de este, el hablante crea un mundo social por medio del lenguaje que el oyente entra a validar, a evaluar, a compartir, a refutar, o a recrear. Ese encuentro es dialógico cuando el hablante lo hace posible usando estrategias comunicativas particulares, como las marcas de postura y compromiso, de manera que el interlocutor tenga la posibilidad de hacer parte de la construcción de ese mundo social. Entonces los dos están en igualdad de condiciones, el diálogo se da bajo un plano horizontal, el diálogo es democrático, y el diálogo se centra en la realidad de ideas creadas.

En el acto comunicativo se usan marcas textuales que son recursos léxicos que usa el hablante con carga pragmática y que le permiten lograr su objetivo comunicativo. Estas marcas textuales pueden ser palabras, frases, y unidades léxico-gramaticales (Álvarez & Romero, 2022).

El modelo de discurso interpersonal es como una moneda de dos caras donde siempre se busca el encuentro interpersonal (Hyland, 2005b); por un lado, está la postura definida como: "it is the ways that writers intrude to stamp their personal authority onto their arguments or step back and disguise their involvement" (p. 176); por otro lado, está el compromiso definido como: "writers relate to their readers with respect to the positions advanced in the text" (p. 176).

La postura es la voz del hablante dentro del texto que implica su posición con y en el texto, su actitud, y su presencia. Estas marcas permiten establecer una interrelación de ideas entre el hablante y el oyente dado que al hacer evidente su postura el oyente puede entrar en un ámbito dialógico. La postura está directamente relacionada con el hablante.

La postura se compone de cuatro elementos principales:

Coberturas: son marcas textuales que indican hasta dónde el hablante cubre las ideas que está expresando, así permite que las ideas expresadas sean presentadas como opiniones y no como hechos verídicos y fehacientes. Al emitir un mensaje hay un cálculo en cada afirmación que deja espacio para la duda, la pregunta, y el razonamiento del interlocutor. Estas marcas abren un espacio para el diálogo ya que los lectores se sienten con lugar para rebatir, interpretar, proponer. Al pensar en la cobertura que una afirmación va a tener, el hablante está contando con el oyente, con sus argumentos, con sus posibles interacciones, llevándolo del plano de la confirmación al plano de la participación con respeto. Algunos ejemplos de marcas de cobertura pueden ser: al menos, como te puedes dar cuenta, desde cierto punto, es posible, supuestamente.

Refuerzos: son marcas textuales que brindan seguridad al destinatario en relación con lo que dice el hablante. Esta seguridad manifiesta permite que el oyente se implique y que muestre su solidaridad. La implicación permite la generación de solidaridad por parte del oyente. Algunas marcas de refuerzo pueden ser: fundamentalmente, básicamente, lo importante, con seguridad, estoy seguro.

Tanto la cobertura como los refuerzos son marcas que usa el hablante para reconocer el punto de vista del oyente. Por un lado, las marcas de cobertura dejan espa-

cio para la duda, la participación, el involucramiento; por otro lado, las marcas de refuerzo le permiten al oyente unirse e involucrarse con lo afirmado por el hablante.

Marcador de actitud: son marcas que muestran la actitud afectiva del hablante frente a lo que está diciendo. Esta muestra ubica al hablante dentro de un plano horizontal con el oyente: la expresión de las emociones del hablante puede ser una herramienta que permita la conexión afectiva con quienes le escuchan. Qué felicidad, muy bonito, divertido, impresionante, curioso, son algunos ejemplos de marcas de actitud.

Automenciones: son marcas donde el hablante expresa su presencia dentro del texto y toma una posición frente a los argumentos, y frente a los lectores. La mención de la primera persona permite al oyente ubicar el texto en la voz del autor, darles un rostro a las ideas, lo que motiva al diálogo. Los pronombres personales yo, me, mi, conmigo y las formas verbales conjugadas en primera persona hacen parte de las marcas de automención.

El compromiso es la forma en que el hablante introduce al oyente en el discurso, este involucramiento genera de manera directa participación y diálogo. Las marcas de compromiso están relacionadas directamente con el oyente.

El compromiso se expresa por medio de cinco tipos de marcas:

Menciones: son marcas con las cuales el hablante menciona de manera directa al oyente. En el discurso el hablante se dirige al oyente de manera directa por medio de pronombres de segunda persona. En el desarrollo del discurso el oyente tiene un rol particular dado por el hablante, hace parte de una conversación indirecta de manera que el significado es una construcción común. Los pronombres de segunda persona y las formas verbales en esa conjugación son ejemplos de marcas de mención.

Directivas: son las marcas donde el hablante le indica al oyente qué es lo que debe hacer. El uso de imperativo, o modales de obligación, le dan orientaciones al oyente sobre lo que tiene que hacer. Estas marcas le indican al oyente que puede realizar tres tipos de actividades: en primer lugar, acciones relacionadas con el discurso mismo; en segundo lugar, acciones cognitivas específicas; y, en tercer lugar, actos físicos concretos. Las marcas directivas se expresan en el texto mediante imperativos, o indicativos de dirección.

Preguntas: este tipo de marcas son las marcas predilectas para generar interacción y diálogo. Por medio de preguntas el hablante conecta de manera directa con el oyente, le llama a la participación directa en relación con el discurso, con el significado de este, y el impacto que el mismo puede generar. Las preguntas posibilitan despertar interés y motivan al oyente a resolver un problema, responder una duda, explorar una situación no resuelta, todo esto en un plano horizontal. Si bien el uso de preguntas no espera una respuesta directa del interlocutor, estas sí logran generar un efecto dialógico en el discurso, de manera que se pasa de un monólogo a un diálogo (Zou & Hyland, 2020); los mismos autores afirman que hay tres tipos de preguntas: las preguntas que buscan el acuerdo del interlocutor, las preguntas que verifican la

comprensión, y las preguntas que buscan evocar respuesta. Estas marcas son identificadas mediante la entonación y los signos de interrogación.

Apelación al conocimiento compartido: estas marcas permiten ubicar al oyente dentro de un campo debidamente limitado: tanto hablante como oyente comparten, como iguales, un conocimiento que los pone en igualdad de condiciones. El oyente, al encontrar estas marcas, se ubica en un plano significativo que comparte con el hablante, y con ello se genera una interacción particular en el proceso comunicativo. Las apelaciones al conocimiento compartido se pueden dar por medio de condiciones de rutina donde el hablante expresa compartir circunstancias habituales en el mundo real con el oyente, por medio de prácticas y creencias relacionadas con lo que es tradicional para ambos, y/o por medio de razonamientos lógicos coherentes y compartidos (Zou & Hyland, 2020). Generalmente, normalmente, todos sabemos, ya sabemos, son algunos ejemplo de marcas de apelación al conocimiento compartido.

Aportes personales: estas marcas permiten a los hablantes dirigirse directamente a los oyentes cortando de manera breve el desarrollo argumental del discurso para introducir un comentario, una anécdota, o un comentario humorístico que está relacionado con el discurso, que no es fundamental, pero que logra conectar de manera directa con el oyente. Esta marca contribuye a construir una relación entre los participantes del acto comunicativo de tal manera que ambos construyen el discurso.

Como ya se ha mencionado anteriormente tanto la postura como el compromiso son dos partes de una misma unidad. En el desarrollo del discurso este va generando momentos interpersonales de comunicación que motivan la interacción, el encuentro y el diálogo.

Desde su publicación el modelo de discurso interpersonal ha sido validado en varias investigaciones. Principalmente se han identificado investigaciones centradas en la enseñanza de la escritura académica, la evaluación de la escritura, la redacción científica, la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de habilidades comunicativas.

La aplicación de este modelo para identificar las relaciones interpersonales de los participantes de un acto comunicativo ha sido útil para ratificar la manera en que, dentro de la producción académica, se genera interacción discursiva. Su aplicación se ha hecho en textos académicos escritos por estudiantes (Carstens, 2011; Hyland, 2005b), textos académicos de variadas disciplinas que buscan atraer a los lectores (Taki & Jafarpour, 2012), textos académicos en matemáticas puras (McGrath & Kuteva, 2012).

El modelo también ha sido aplicado a producciones textuales orales de campos no académicos como en la investigación de Chaemsaithong (2012), quien analizó el discurso de un testigo experto en el contexto de una diligencia judicial. Sus hallazgos muestran que el testigo negocia su identidad al establecer con los demás participantes una relación lineal. El mismo autor ha aplicado el modelo de análisis a las producciones discursivas que se han dado en tribunales angloamericanos (Chaemsaithong, 2014). Mele-Marrero (2012), analizó la postura editorial del autor en un texto de contenido religioso del siglo XI.

Otros textos de tipo académico como los resúmenes de tesis de maestría y doctorado de ingeniería han sido objeto de análisis aplicando el modelo de discurso interpersonal donde se analiza la postura y el compromiso expresado por los autores mediante distintas marcas (Ng, 2013). También se ha aplicado a textos académicos sobre análisis del discurso de distintas disciplinas del conocimiento como la sociología, la educación, y la psicología (Sayah & Hashemi, 2014).

El modelo ha sido validado con escritores de textos académicos de lenguas distintas al inglés, mediante un análisis comparativo, los resultados dan cuenta de que los autores turcos no señalan su autoría por medio de automención, lo que sí hacen autores de otras lenguas (Akbas, 2014). Similar ejercicio fue desarrollado por Lavid y Moratón (2015) quienes analizaron la postura y el compromiso de autores de cartas al editor para luego hacer una comparación, encontrando que hay distinción retórica desde el uso del idioma.

En la misma dirección comparativa desde el idioma de los hablantes fue la investigación de Papangkorn y Phoocharoensil (2021), quienes analizaron textos en ensayos argumentativos en inglés por parte de autores nativos y autores tailandeses que tienen el inglés como segunda lengua. Alghazo et al. (2021) también presentan una investigación de tipo comparativo entre inglés y árabe, en resúmenes de artículos académicos; la postura y el compromiso están directamente relacionados con la cultura y el contexto.

En el marco de la comunicación digital y el surgimiento de nuevos espacios y disciplinas de comunicación, Suau-Jiménez (2016) investigó la postura y el compromiso en páginas web sobre turismo y en foros web de viajeros. Concluye que este modelo de análisis es válido para ver la comunicación interpersonal y que se deben hacer análisis más precisos teniendo en cuenta otras variables como el género textual y el contexto de la comunicación.

Objeto de análisis textual aplicando el modelo de Hyland, (2005) han sido las publicaciones académicas de disciplinas duras y blandas (Yang, 2016), así como las producciones académicas de estudiantes de doctorado que usan el inglés como su segunda lengua (Chang, 2016). En ambos casos el modelo propuesto ha dado luces de la interacción que establecen los autores con sus oyentes y las complejidades que tienen quienes deben desarrollar un discurso argumentativo en una lengua extranjera.

Las producciones escritas académicas hechas por estudiantes que usan inglés como segunda lengua, y que redactan ensayos académicos con distintas particularidades evaluativas han sido objeto de estudio; el ejercicio comparativo muestra cómo la postura y el compromiso están directamente relacionados con el contexto cultural (Lee & Deakin, 2016). Y no solo se han analizado textos escritos sino textos académicos audiovisuales, donde la proyección de la presencia del autor es más frecuente que el involucramiento del lector (Yang, 2017).

El análisis de discursos de tipo judicial también han sido objeto de estudio, tal como lo hizo Szczyrbak (2017), quien analiza el uso de adverbios modales que permiten enfatizar la dimensión dialógica del discurso. El modelo también fue usado para

analizar las concepciones de profesores evaluadores en ejercicios de debate con sus estudiantes (Crosthwaite et al., 2017).

Los textos periodísticos también han sido objeto de análisis usando el modelo de discurso interpersonal. Moratón y Lavid (2018) analizaron reportajes, editoriales, y cartas al director; además de identificar las marcas de postura y compromiso también hicieron un análisis comparativo de textos en inglés y en español. En la misma dirección, Shahriari y Shadloo (2019) analizaron la interacción entre escritor y lector en un corpus de ensayos argumentativos.

En el marco de las nuevas plataformas de comunicación digital y las redes sociales se analiza el discurso mediado por computadora donde los usuarios hacen uso de emoji y por medio de ellos establecen procesos de comunicación interpersonal (Ge, 2019); la investigación da cuenta del uso de los emoji para mostrar la postura y el compromiso de los hablantes, así mismo brinda elementos de tipo lingüístico para potenciar la comunicación interpersonal.

Siguiendo la línea de los nuevos entornos de comunicación Zou y Hyland (2020) analizan las publicaciones de blogs académicos y de artículos de revista académicos, de los mismos autores, y los mismos temas. Concluyen que los nuevos géneros textuales, como las publicaciones de un blog, son un híbrido entre la escritura académica y la escritura periodística, y que los autores hacen elecciones teóricas para definir contextos retóricos.

La manera en que distintos autores usan las marcas de postura y de compromiso en textos de distintas disciplinas y por medio de dichas marcas expresan su voz y establecen relación con sus lectores fue el objeto de estudio de la investigación de Yoon y Römer (2020). En sus conclusiones afirman que si bien el modelo permite conocer las características del metadiscurso interactivo este no es suficiente así que es necesario seguir avanzando en la investigación discursiva. Uno de los aportes más interesantes de esta investigación es el uso del programa Authorial Voice Analyzer para realizar el análisis.

Pujol Dahme y Selfa (2020) analizan las características léxico-gramaticales y las posturas y el compromiso de 54 informes académicos de estudiantes de bachillerato y de maestría, en lengua catalán. Los resultados de su investigación muestran que se produce una madurez cognitiva, donde además hay convenciones sociales de género que son evidentes en el proceso escritor.

Las reseñas de libros son textos que están directamente relacionados con la escritura académica. Su intención comunicativa permite establecer una interacción con el lector gracias al uso de las marcas de postura y compromiso, que Zal y Moini (2021) encontraron al aplicar el modelo de interacción en 102 reseñas de libros publicadas en revistas de primer nivel. Similar estudio fue el de Wang et al. (2021) quienes analizaron el uso del pronombre de primera persona plural en los resúmenes y conclusiones de artículos empíricos, ofreciendo en su investigación implicaciones pedagógicas en el campo de la escritura académica.

Las revistas académicas han sido constante objeto de análisis usando la propuesta de (Hyland, 2005b). En la investigación hecha por Yin y Parkinson (2021) analizaron la persuasión presente en los artículos de revisión que se publican en revistas indexadas. Encontraron similitud entre este tipo de publicaciones y los artículos de tipo empírico.

Dado que los textos académicos se han visto transformados con la llegada de la tecnología y el mundo digital, las presentaciones de tesis en tres minutos (3MT) es un nuevo género textual. Qiu y Jiang (2021) analizan las marcas de postura y compromiso en un corpus audiovisual del tipo 3MT. Sus conclusiones muestran que no solo cambian los géneros textuales por la inclusión de la tecnología sino también la forma discursiva y la presencia del hablante en el acto comunicativo.

El modelo de discurso interpersonal fue presentado por Hyland en el año 2005 con base en sus investigaciones anteriores. Desde ese momento el modelo ha sido abordado desde distintos ángulos como se acaba de presentar. Los textos van desde los artículos empíricos publicados en revistas de alto prestigio, pasando por resúmenes, conclusiones, reseñas de libros, presentaciones en audio, presentaciones 3MT, hasta discursos legales y de carácter religioso. El modelo surge en el idioma inglés, pero ha sido analizado con un enfoque comparativo, en textos escritos en español, catalán, tailandés, y árabe. Los autores analizados han sido desde estudiantes de bachilleratos hasta doctores. Las disciplinas han ido desde las más duras como las matemáticas puras, hasta las ciencias blandas como la literatura o las ciencias humanas.

El modelo de discurso interpersonal ha ganado un terreno en los 16 años desde su publicación. El análisis de las marcas de postura y de compromiso se ha convertido en camino válido para realizar un análisis metadiscursivo a distintos tipos de textos. El modelo y el seguimiento que ha tenido permite reconocer que es un punto de partida válido para analizar la interacción que se presenta por medio de un texto.

En esta investigación se toma dicho modelo como fuente para el análisis de los contenidos académicos publicados por *edutubers* en Latinoamérica. Si bien la intención no está centrada en la persuasión o la escritura académica, punto central del modelo de (Hyland, 2005b), si es pertinente para analizar cómo se produce el diálogo, el encuentro, la interacción, fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el *edutuber* y su audiencia. La identificación de las marcas de postura y compromiso permiten identificar qué tanta interacción produce este tipo de contenido audiovisual, que se da dentro de una red social, y que es prototipo de la comunicación 2.0 propia del actual ecosistema comunicativo y educativo.

4.4. Engagement social

4.4.1. Definición

La comunicación 2.0 que se genera en la web, y especialmente en las redes sociales, ha generado nuevos entornos de interacción (Capriotti, Zeler, & Santos, 2019). El aspecto social de redes como YouTube son evidentes en la medida en que cualquier persona, con una cuenta previamente creada, puede publicar cualquier tipo de contenido; también, implica que otras personas, teniendo o sin tener una cuenta creada,

puedan manifestar alguna respuesta ante el contenido publicado o tener interacción con el creador. De manera puntual, en la red social YouTube se encuentran siete posibilidades de generar interacción con el contenido publicado: Me gusta, No me gusta, Compartir, Guardar, Denunciar, Mostrar Transcripción, y los comentarios. La posibilidad de publicar comentarios se entiende como una manera de tener interacción directa con el creador de contenido, mientras que las otras opciones son maneras de interactuar con el contenido mismo.

Google (2022), empresa propietaria de YouTube, define la interacción como las acciones que un usuario realiza dentro de un entorno web en relación con un determinado contenido digital. Esta interacción se realiza por medio de clics, deslizamientos con el dedo sobre la pantalla, visualización de contenido audiovisual, y establecimiento de comunicación directa con un productor o una persona encargada de la web. De acuerdo con Ure (2018), en el entorno de las comunicaciones en las redes sociales se habla del *engagement* como la acción interactiva que tiene un usuario con una aplicación o contenido; la palabra se traduce al español como compromiso, y refleja la implicación social, la experiencia de uso, y la respuesta que el usuario tiene en su inmersión digital.

Ballesteros-Herencia (2018) recoge distintos modos en los que el término *engagement* ha sido traducido: implicación, involucramiento, vinculación, grado de compromiso de un usuario, compromiso de un cliente. En esta investigación se usará como traducción la palabra compromiso que implica la conexión que permite la interacción entre el usuario y el productor del contenido digital.

Los estudios sobre interacción en redes sociales hacen parte de distintos campos de conocimiento. En algunos casos se aborda de manera específica la interacción emocional y simulada que pueden tener los usuarios con los contenidos y los creadores de contenido; este tipo de interacción se conoce como interacción parasocial y se entiende como un fenómeno psicológico que analiza las relaciones e interacciones que los usuarios tienen con los creadores de contenidos en redes sociales (Caro-Castaño, 2015). Esta aproximación analiza la riqueza interaccional que, gracias a la red 2.0, permiten las redes sociales entre los usuarios, en comparación, por ejemplo, de la limitación técnica de interacción que brindan otros medios como la televisión; las redes permiten un cierto grado de reciprocidad y de comunicación interpersonal técnicamente posible, pero que derivan en simulacros comunicativos dado que en muchas ocasiones las redes se siguen usando bajo modelos comunicativos verticales, de uno a muchos, y la interacción generada no es realmente social, es decir, es parasocial (Caro-Castaño, 2015). “La experiencia parasocial sería entonces puntual y fruto de ciertos automatismos psicológicos en relación con la percepción de la situación comunicativa” (Caro-Castaño, 2015, p. 31).

El *engagement* refleja la interacción comunicativa que el usuario tiene con el contenido digital. Es un reflejo del tiempo y la energía que este dedica para estar inmerso en la red social estableciendo conexión con el contenido, con la interfaz, con los otros usuarios, y con el productor. No obstante, esta interacción termina siendo una simulación y una reproducción, en muchos casos, de la naturaleza misma de las relaciones de poder que se generan en entornos análogos dado que se reproducen las barreras sociales que separan a los usuarios en grupos y en diferentes posiciones de

jerarquía (Zhao & Elesh, 2008). Para que la interacción social se produzca, en el entorno de las redes sociales, se requiere de una copresencia real y una orientación recíproca que supere la posibilidad técnica de la conexión en línea (Capriotti, Zeler, & Santos, 2019).

Las interacciones digitales que reproducen orientaciones unidireccionales de comunicación están centradas, según Ure (2018), en un modelo informacionalista de la sociedad red que está directamente relacionado con aspectos económicos y que no representa la conversación real entre usuarios. Para que haya conversación se requiere una práctica recíproca donde se produzcan intercambios entre el creador y el usuario. No obstante, la interacción dada en redes sociales puede ser un primer paso para la generación de conversación directa.

Los estudios sobre interacción en redes son también abordados desde el campo de los negocios y el marketing. En este caso el *engagement* refleja un porcentaje de interacción que tiene el usuario con el contenido y con el productor con un fin social y también económico. La red es tan solo una extensión del mundo análogo que se genera en el marco de un modelo económico y social que reproduce. En este sentido se analiza las maneras en que los usuarios se conectan con el contenido y cómo se puede lograr mayor conexión entre uno y otro. Desde una mirada económica los clic, los Me gusta, los comentarios, el tiempo frente a la pantalla, etc. terminan siendo posibilidades de compraventa, y el contenido se produce para tener al usuario el mayor tiempo posible conectado, interactuando, mas no comunicando de manera recíproca.

Por otro lado, la interacción técnica que permiten las redes sociales también tiene implicaciones sociales y de participación ciudadana. Bonsón et al. (2019) analizaron la interacción que se da entre los ciudadanos de una región y los gobiernos locales. Twitter, como red social, permite la interacción directa e interaccional lo que podría aumentar el compromiso ciudadano. Los resultados de la investigación muestran que, a pesar de la posibilidad técnica y digital de las redes sociales, en este caso Twitter, no hay una relación significativa entre la población de una región y la interacción con sus gobiernos. También mostró una relación directa entre el *engagement* y el contenido publicado, es decir, cierto tipo de contenido genera más *engagement* que otro. Con esto se puede sustentar que, a pesar de las posibilidades técnicas y digitales de las redes sociales, la interacción que se genera es un simulacro de interacción que en muchos casos reproduce la interacción análoga, sus limitaciones, y los modelos de poder social; también, que la posibilidad técnica de las redes sociales abre un abanico de posibilidades para la interacción social y parasocial que otros medios, como la televisión, no permitían.

Desde el campo de la comunicación empresarial, el análisis del *engagement* también ha sido objeto de estudio. Las empresas usan redes sociales para desarrollar procesos de comunicación internos y externos. En la investigación desarrollada por Bonsón y Ratkai (2013) se propuso un conjunto de métricas que permitieran evaluar la comunicación dialógica y la participación de grupos de interés en espacios digitales corporativos. Los resultados de la investigación permitieron poner en evidencia la medición del compromiso y la participación que los grupos de interés tenían con la empresa, lo que tiene implicaciones directas en la reputación de esta.

En esta misma dirección Lee et al. (2018) encontraron que la ingeniería de contenido en medios digitales, en ese caso Facebook, puede ayudar a las empresas a entender cuáles son los contenidos que generan más *engagement* con sus usuarios. Los resultados indican que el contenido persuasivo, en primer lugar, acompañado del contenido de tipo informativo, en segundo lugar, tiene un impacto positivo en el *engagement*. Principalmente los mensajes con contenido emocional y filantrópico generan mayor compromiso, evidenciado en la tasa de aplausos. En esta investigación las estrategias de diseño de contenido están directamente relacionadas con la tasa de *engagement* lo que permite inferir que, si se busca aumentar el compromiso en estudiantes, en el campo educativo, por ejemplo, es necesario tener en cuenta aspectos de ingeniería y diseño de contenidos en medios digitales.

El auge de las redes sociales ha generado investigaciones empíricas que miden la interacción y el compromiso de la audiencia en campos específicos. López-Navarrete et al. (2021) han analizado el *engagement* de varios canales de YouTube, en sus conclusiones indican hay una mayor tasa de compromiso en los videos publicados en el año 2019 que en los videos publicados en el 2009, lo que indica que hay una evolución de la interacción de los usuarios en el tiempo. Aunque los resultados, según los autores, no son concluyentes ayudan a conocer la relación que existe entre impacto e interacción. Esta investigación hace un aporte importante en la medida en que mide el *engagement* haciendo distinción entre dos variables: aplauso y conversación. En YouTube la interacción del usuario se puede dar, entre otros, mediante el botón Me gusta, lo que se interpreta como aplauso, y mediante los comentarios. La investigación reseñada concluye que es necesario medir estas dos variables de manera particular dado que al unificar los datos, la conversación suma poco al total de *engagement* pero “conlleva por definición mayor esfuerzo por parte del usuario frente al aplauso” (López-Navarrete et al., 2021, p. 154).

En los últimos años YouTube se ha convertido en objeto de estudio empírico (Colás-Bravo & Quintero-Rodríguez, 2023), parte de estos estudios analizan el *engagement* en videos de ciencia (Dubovi & Tabak, 2021). Los resultados de la investigación muestra que la interacción del usuario con el contenido está directamente relacionado con el compromiso emocional y el compromiso cognitivo; los usuarios expresan Me gusta en mayor medida cuando encuentran contenido de ciencia que aborde mensajes emocionales (Dubovi & Tabak, 2021). Los hallazgos están en coherencia con lo encontrado por Lee et al. (2018) quienes concuerdan en que los mensajes con contenido emocional generan una mayor tasa de *engagement*.

Con el objetivo de explorar la relación entre el compromiso en videos de ciencia, Bernad-Mechó y Girón-García (2023) llevaron a cabo un análisis multimodal sobre el uso del humor como estrategia para generar *engagement*. Las conclusiones del estudio apuntan a mostrar cómo el uso de registros lingüísticos formales e informales, el uso de la ironía, y el uso de la exageración genera humor, y este produce *engagement*. Así mismo, señalan que hay recursos fílmicos que aportan humor al contenido y que la clave está en el uso de los recursos humorísticos con sentido comunicativo para la generación de un mayor *engagement*.

El *engagement* en Instagram también ha sido objeto de estudio. Gonzalez-Carrion y Aguaded (2020) analizaron el compromiso que mostraron los usuarios en

la participación e interacción con las publicaciones de moda hechas en Instagram. La conclusiones de este estudio aportan que los usuarios de esta red social se han convertido en una comunidad que suma millones de personas pero que, cuando se trata de la interacción de los usuarios y los contenidos de moda publicados en Instagram, la tendencia es descendente, “la audiencia digital de estas *instagramers* no es propensa a dar ‘me gustas’, compartir o comentar con asiduidad” (Gonzalez-Carrion & Aguaded, 2020, p. 246). Otra conclusión importante, y que está directamente relacionada con esta investigación, es la inexistencia de una tendencia en que los productores de contenido con mayor cantidad de seguidores tengan una mejor tasa de *engagement*.

Investigaciones similares han indicado que hay una relación directa entre la viralidad y el contenido de dicho video (Sui et al., 2022); según el estudio, la publicación de nuevos videos y de contenidos variados puede ayudar para generar mayor participación por parte de los destinatarios con el producto audiovisual. Esta investigación aborda el *engagement* en el periodo de COVID-19, y sus implicaciones ponen de manifiesto la importancia que tiene el contenido de calidad para los usuarios en un determinado momento, como lo fue el periodo de pandemia. La orientación hacia las emociones y la autenticidad son dos rasgos de contenido que generan mayor tasa de *engagement* con los usuarios. Así, la publicación de contenidos en redes sociales no es solo parte de una cultura comunicativa digital actual, sino que se puede convertir en una acción social de impacto positivo a los usuarios que generan transformaciones reales.

4.4.2. Medición del *engagement*

4.4.2.1. Tipos de medición

La interacción que generan los usuarios en las distintas redes sociales convertida en clics son unidades de medida que permiten recolectar información que da cuenta de la tasa de *engagement*. Las métricas en redes sociales buscan medir las interacciones que los usuarios tienen con los productos comunicativos publicados. Ballesteros-Herencia (2018) señala que existen varios tipos de medición del *engagement*: las encuestas y entrevistas, las medidas implícitas, y el análisis web. De acuerdo con el autor, varios investigadores diseñan encuestas y hacen entrevistas a los usuarios para conocer la interacción que tienen con un tema o un producto; las medidas implícitas implican recolección de datos a partir del “seguimiento de los ojos, la codificación facial, el lenguaje corporal, los movimientos sutiles, o la frecuencia respiratoria, entre otros” (Ballesteros-Herencia, 2018, p. 103). Los tipos de medición implícitos resultan elevados en costos para una investigación. El análisis web, tipo de medición aplicada en esta investigación, reconoce la interacción por medio de la conducta que muestran los usuarios en la plataforma por medio de lo clics en los botones Me gusta, Compartir, y en los comentarios que publican; este último tipo de medición tiene un amplio uso en las investigaciones empíricas (Capriotti, Zeler, & Santos, 2019; Gonzalez-Carrion & Aguaded, 2020; Segarra-Saavedra & Hidalgo-Marí, 2018; Ure, 2018).

4.4.2.2. Variables de medición

Las principales variables para medir la tasa de *engagement* en redes sociales son: Me gusta, compartir, y comentarios. Dar Me gusta en una publicación en redes

sociales es una manifestación pública de que se ha estado expuesto ante el mensaje, que el mensaje ha logrado atrapar la atención del usuario, y también muestra un respaldo y ratificación al contenido publicado (Gerodimos & Justinussen, 2015). Dar Me gusta tiene un mayor grado de facilidad y rapidez que compartir y comentar; así mismo, dar Me gusta representa una implicación personal con el contenido y/o con el productor del contenido. Dar clic en compartir tiene una implicación más personal en orientación a un tercero, indica la intención del usuario de que otras personas conozcan el contenido y/o al productor del contenido; compartir representa un compromiso que no recae en el productor sino en el usuario que comparte. Comentar, representa un compromiso de mayor profundidad ya que el usuario muestra su deseo de tener un contacto directo con el productor del contenido; implica mayor dificultad, y mayor tiempo de dedicación. Con un solo clic se da Me gusta, para comentar el usuario requiere tomarse un tiempo para definir qué quiere decir, cómo lo quiere decir, y hacerlo real en la plataforma digital; en muchos casos regresa sobre el comentario y lo edita. Las variables de la interacción reflejan distintos grados de interacción: Me gusta es afirmar o ratificar, compartir es difundir, comentar es opinar, preguntar.

4.4.2.3. Conveniencia de la medición

Una vez identificados el tipo de medición, y las variables, es necesario definir si los datos de las variables se tomarán de manera integrada o por separado. Frente a este aspecto Ballesteros-Herencia (2018) menciona que cada autor determina la manera en que se toman y se usan los datos y que la decisión obedece a la intención de la investigación y por conveniencia. Capriotti y Losada-Díaz (2018), Capriotti, Zeler, y Oliveira (2019) y Zeler (2020) abordaron el análisis de la interacción que tienen los usuarios a partir del análisis de las variables por separado; estas publicaciones se toman como antecedentes para la presente investigación.

4.4.2.4. Fórmulas de la medición

En las investigaciones sobre *engagement* también se ha encontrado variedad en la fórmula usada para determinar la tasa de interacción. La fórmula hace referencia a la manera en que se toman y se manejan los datos. En la revisión hecha por Ballesteros-Herencia (2018) encontró que hay por lo menos 4 fórmulas para determinar el *engagement*. Todas las fórmulas mostradas por este autor son fórmulas integradas, donde se suman los datos de cada variable, y se dividen por otras variables: número de mensajes, número de seguidores; número de mensajes / número de seguidores; número de mensajes/promedio de impresiones / alcance medio.

En el año 2011, Kaushik propone una fórmula para medir la interacción que los usuarios tenían con el contenido publicado en redes sociales. Según el autor, la interacción social en redes sociales se genera por los aplausos, la conversación, y la amplificación (Kaushik, 2011). Los aplausos se dan mediante el botón Me gusta, la conversación mediante los comentarios, y la amplificación por medio del botón Compartir. Tanto los Me gusta como los Comentarios se generan dentro de la red social, mientras que un contenido, de YouTube, por ejemplo, puede ser compartido mediante el botón Compartir, o puede ser mostrado ante un grupo de personas, mediante el voz a voz, o puede enviarse el link de acceso.

En el marco de la presente investigación y con el objetivo de analizar el factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos se toma el *engagement* social como una unidad de medida que da una visión de la manera en que la audiencia interactúa con cada *edutuber*. Dar Me gusta y dejar comentarios en YouTube son dos acciones propias de las redes sociales, que brindan datos de acceso público, y que permiten conocer, de alguna manera, la interacción que tanto el contenido como el productor de contenido producen.

La comunicación digital que se produce en las nuevas ecologías comunicacionales, que están enmarcadas dentro de las ecologías de aprendizaje, genera datos de *engagement* que permiten conocer el comportamiento comunicativo tanto de los *edutubers* como de su audiencia. Si bien dar un Me gusta o dejar un comentario en YouTube no es dialogar, en el sentido clásico de la palabra, sí es una manera de mostrar una orientación de interacción que, en otros medios, como la televisión o la radio, no existe y que muestra una cara de la actitud dialógica de quienes participan en la red social.

A lo largo de este capítulo se ha abordado el concepto de factor dialógico que en el marco de la comunicación digital y el uso de las redes sociales permite ser analizado. En el siguiente capítulo se presenta YouTube como red social objeto de análisis de esta investigación. A medida en que se va avanzando en este marco teórico se ha ido mostrando la línea conectora de cada categoría. Comenzando con un contexto amplio sobre las ecologías comunicaciones y las ecologías de aprendizaje, se ha profundizado en la educomunicación como postura epistemológica, y en el factor dialógico como un elemento propio de la educomunicación. Ahora, se presenta la conceptualización teórica de la red social donde se realiza la investigación.

5. YouTube: red social y entorno educativo

5.1. YouTube como empresa

YouTube es una red social que nació en el año 2005 ante la iniciativa de Steve Chen, Jawed Karim, Chad Hurley con el propósito de publicar videos en internet. En el año 2006 fue comprada por la empresa Google Inc. Según la información publicada en la página web su objetivo es “dar voz a todas las personas y poner el mundo a su alcance”, y añaden: “creemos que todos debemos tener la oportunidad de expresarnos, y que el mundo es un lugar mejor cuando escuchamos a los demás, compartimos información y creamos una comunidad a través de nuestras historias” (YouTube, 2023).

Expresarse, escucharse, compartir información, y crear comunidad son los pilares de YouTube. Estos aspectos están directamente relacionados con hacer del mundo un lugar mejor y el potencial de las historias, los dos elementos son importantes en la medida en que brindan a cualquier persona la oportunidad de participar. No obstante, el número de creadores es mínimo en comparación con el número de usuarios activos de la página. Unos pocos siguen creando contenido para muchos. Aunque existe la oportunidad de expresarse, no todos los usuarios de la red de internet, ni de la red social, hace uso de esta oportunidad. Para YouTube la conexión es un elemento social fundamental, “hacer del mundo un lugar mejor” (YouTube, 2023).

En relación con las historias se evidencia que YouTube, basado en la necesidad humana de contarse a otros, ha sacado provecho y ha potenciado esta opción. Es importante mencionar que no todo el contenido es historia, no obstante, todo se puede entender en el marco de una historia. En su descripción, YouTube menciona que se fundamenta en cuatro libertades: libertad de expresión, libertad de información, libertad de oportunidades, libertad de integración. No hay que olvidar que YouTube es un producto comercial que representa el movimiento de miles de millones de dólares al año, por lo tanto, estas libertades se ven adaptadas, de una u otra manera, a las circunstancias económicas.

YouTube menciona, por ejemplo, que “son las personas quienes tienen que decidir lo que es popular” (YouTube, 2023), pero es el algoritmo de YouTube, a partir de

una serie de configuraciones, quien determina qué videos son los que salen en la primera página, cuáles son los videos que más generan dinero; al final son estos videos los que terminan siendo más populares por el algoritmo que por los usuarios. Este hecho fue ratificado por la investigación hecha por Gruzd et al., (2023) quienes analizaron el impacto de los video encontrados en Facebook, vistos en YouTube, y mostrados en las listas de reproducción, en los usuarios e interesados en temas relacionados con la vacuna del COVID-19. El algoritmo muestra información en video al usuario de manera automatizada sin prever la calidad de dicha información, lo que a la larga genera que este se haga una idea parcial de la temática puntual que observa. El objetivo es que el usuario pase la mayor cantidad de tiempo posible dentro de la plataforma, independientemente de la calidad del contenido que está consumiendo.

YouTube es una empresa que ofrece distintos productos a los usuarios, todos relacionados con el mundo del video: YouTube Go, es un producto para descargar los videos de YouTube y administrar el consumo de datos móviles. YouTube Kids, es una aplicación hecha para que los niños usen YouTube de manera segura. YouTube Music, es un producto de pago centrado exclusivamente en el ámbito musical. YouTube Originals, es un producto enfocado en la producción de series. YouTube Premium, es un producto que permite acceder a todo el contenido sin publicidad, con la opción de hacer descargas, y otros beneficios; este producto es de pago por parte del usuario. YouTube Select, es un producto dirigido a los anunciantes para publicitar en los videos. YouTube Studio, es un producto dirigido a los creadores de contenido, allí pueden administrar su contenido, ver sus estadísticas, y manejar sus canales. YouTube TV es un servicio de *streaming de TV*, todo mediante la red de internet; es un servicio de pago adicional.

Dentro de la empresa, YouTube tiene una política en relación con el contenido dañino, el contenido extremista, la seguridad infantil, la prevención de sesgos, el odio, el reparto de ingresos, lucha contra la desinformación, apoyo a la integridad política, respuestas al COVID-19, conflictos armados en el mundo. Así mismo tienen una política de seguridad centrada en la protección de los datos de los usuarios, la protección de los derechos de autor, y el bienestar digital. YouTube también tiene un blog que se actualiza constantemente, publica ofertas de empleo, cuenta con un equipo de prensa, y una unidad de cultura y tendencias. Para las empresas tiene una unidad para los desarrolladores, y otra para la publicidad en YouTube. Tiene otro espacio para los creadores con una academia para creadores, estudios, servicios, testimonios, comunidades de creadores, concursos para creadores, y un espacio para la realidad virtual.

Como empresa, YouTube tiene unos compromisos de impacto social por medio de los creadores de contenido, el desarrollo de una tecnología CSAI Match para combatir el contenido ilegal y la explotación infantil. Como se puede evidenciar YouTube no es solo una red social para publicar videos sino una empresa digital donde el video y todo lo relacionado con él tiene una razón comunicativa, social, económica. YouTube es una red social donde se pueden generar comunidades en torno a saberes específicos como en el caso de las ciencias, las matemáticas, los viajes, entre otros. Esta red social puede despertar el interés, la curiosidad, y la necesidad de estar informado sobre temas variados. Vizcaíno-Verdú et al. (2020), encontraron que YouTube se convierte en una red que lleva la ciencia y la formación científica a todos.

YouTube se es también en una plataforma para ser emirec, en palabras de Cloutier (1983), citado por Aparici y García-Marín (2018), generadores de contenido bidireccionales, que cuentan con una cantidad de seguidores, visualizaciones de los videos, e interacción por medio de los comentarios entre él creador y el público (Córdova-Tapia & Rivera-Rogel, 2020). La aproximación a esta red social centrada en el uso del video debe hacerse teniendo en cuenta sus posibles aplicaciones sociales, oportunidades a cualquier persona para ser productor y divulgador de contenido, su mayor riqueza y al mismo tiempo su mayor amenaza dado que cualquier persona puede subir a la plataforma información falsa y cualquier persona puede acceder a ella.

5.2. Modelo de negocio

Cualquier creador de contenido de YouTube tiene la posibilidad de monetizar su contenido, es decir, recibir dinero por su trabajo. Según YouTube hay tres maneras para ganar dinero: “mediante la colocación de anuncios, la venta de *merchandising* o las suscripciones” (YouTube, 2023).

Los anuncios de publicidad aparecen en pantalla antes y durante la emisión del video. Estos anuncios generan un beneficio económico que es repartido entre YouTube y el creador de contenido. La opción de monetización solo está activa cuando se cumplen los requisitos establecidos por YouTube en el programa *Partners* de YouTube: el canal debe tener 1000 suscriptores, 4000 horas de visualización públicas válidas en los últimos 12 meses, esto en el caso de los videos largos; en el caso de los *Shorts* el canal debe tener 10 millones de visualizaciones públicas válidas en los últimos 90 días. Una vez cumplidos con los requisitos, el creador de contenido debe enviar una solicitud a YouTube la cual es revisada, aprobada o rechazada. El creador de contenido tiene la posibilidad de elegir cómo monetizar el canal y de qué manera recibir los pagos.

Bajo el modelo *merchandising* los creadores pueden crear un producto y venderlo mediante su canal de YouTube. YouTube *Shopping* es un servicio ofrecido por YouTube donde el creador de contenido tiene la posibilidad de vender sus productos u otros productos. El modelo de negocio incluye a YouTube, el sitio de *merchandising*, y el creador de contenido y del producto; los dos primeros se quedan con una comisión por cada venta. La intención es que el canal también funcione como tienda de ventas. La opción de suscriptores consiste en que los fans pueden unirse al canal por medio de una cuota mensual para ver contenido exclusivo. También existe una manera de monetizar bajo el Súper Chat y Super *Stickers*; cuando se está haciendo una transmisión en vivo los usuarios pueden hacer aportes mediante el chat en vivo. Es importante mencionar que para participar en cualquier método del modelo de negocio de YouTube es necesario cumplir con los criterios de participación establecidos por YouTube.

Este modelo de negocio también genera una transformación del sentido original de YouTube al ser más importante el lucro económico, la creación de contenido para tener muchas vistas y muchos suscriptores para mejorar la monetización, y se deja de lado la calidad del contenido, su profundidad, y su utilidad. YouTube hace parte de un modelo económico basado en la industria cultural que también mercantiliza

los datos de sus usuarios y los productos de los creadores. Al ser una red social gratuita, la generación de dinero y ganancias está en los datos de los usuarios (Establés et al., 2019). Si bien YouTube permite la creación de contenidos también aboga por la mercantilización del usuario bajo su modelo de monetización a tal punto que para muchos se convierte en un trabajo para nada agradable y dependiente económicamente, todo dentro de un modelo capitalista centrado en la ganancia y no en el ser humano (Ardèvol & Márquez, 2017).

Los creadores de contenido se convierten en *influencer* centrados en diseñar, crear, y publicar contenidos, y también en mantener su popularidad en la red para ganar más vistas, más suscriptores, y más ganancia económica, generando una esfera comercial llena de ganancia para la industria mediática en mayor parte, y en ganancia para el *influencer*, convirtiendo así la red social en un modelo de negocio bajo el modelo presentado anteriormente. Investigaciones recientes han analizado la manera en que el modelo de negocio ha mercantilizado a los creadores de contenido, en muchos casos niños y adolescentes (Caldeiro-Pedreira et al., 2022; Lozano-Blasco et al., 2023; Renés et al., 2020).

5.3. Impacto de YouTube

De acuerdo con Iab España (2023) YouTube es la segunda red de contenido audiovisual más conocida por los usuarios, la cuarta red social más conocida, y la primera red social centrada en video horizontal y para videos largos. YouTube es la cuarta red social más usada después de WhatsApp, Instagram y Facebook. Según los datos de este estudio, WhatsApp y YouTube son las redes sociales mejor valoradas por los usuarios, y un 52% accede a YouTube cada día. YouTube es la segunda red social dedicada al video donde los usuarios pasan más tiempo.

Según DataReportal (2023) los usuarios pasan 27.19 horas al mes en YouTube, siendo la segunda red social con mayor tiempo de conexión. Es la principal red social para tomar decisiones de posibles compras. Además, es la red social más utilizada por todos los grupos de edad. Estos datos dan muestra del alcance que tiene YouTube como red social enfocada en el video en España y en el mundo.

Como se puede evidenciar YouTube es una red de impacto social que sigue estando en el liderazgo como la red de videos por excelencia. Además, YouTube se ha convertido en un espacio para compartir contenido en videos donde cualquier persona, desde su mismo móvil, puede diseñar, crear, editar, y publicar contenido audiovisual (Rodrigo-Cano et al., 2019).

5.4. Creadores de contenido en YouTube

En esta línea, YouTube permite la generación de perfiles que construyen su propia identidad como creadores de contenido (YouTube, 2023), y otros usuarios se convierten en sus seguidores, o fans. Esto genera la creación de comunidades de seguidores que están al tanto de la figura pública, le apoyan, comparten su contenido, y también le critican y le sugieren nuevos contenidos. Estas nuevas formas de interacción han generado nuevos modelos de negocio, con publicidad pagada, donde el ingenio, la creatividad, y la influencia de los creadores de contenido es fundamental para

la generación de productos comunicativos digitales y la generación de comunidad (Vizcaíno-Verdú & Contreras-Pulido, 2020).

El perfil más reconocido y cuyo término se generó a partir de YouTube es el perfil de *youtuber*. Un *youtuber* es un usuario que alimenta constantemente la plataforma con los contenidos que crea, sube, comparte; y que interactúa con una comunidad que ha consolidado gracias a su imagen, al contenido, y a las interacciones que genera (Pérez-Torres et al., 2018); tiene notoriedad gracias a su contenido y a las interacciones que tiene con su público.

Según Ramos-Serrano y Herrero-Diz (2016), se puede hacer la distinción entre el *youtuber standard* y el *youtuber special*; el primero usan la red para publicar videos indistintos, mientras que los segundos usan YouTube como empresa: además de publicar sus videos en su canal, tienen una interacción constante con la comunidad, tienen un gran número de suscriptores, sus videos tienen muchas visualizaciones, y generan ingresos económicos gracias al modelo de negocios de la red social. La creatividad que despliegan, el talento, la inmediatez, la informalidad, la cercanía, los novedosos formatos, y los procesos de comunicación disruptivos convierten a los *youtubers* en influenciadores, receptores de admiración por parte de distintos tipos de público, como los adolescentes, y referentes sociales que aportan a la construcción de identidad de los usuarios (Pérez-Torres et al., 2018).

YouTube permite crear un espacio de afinidad donde se generan procesos de afiliación a partir de los intereses de los usuarios, actividades, y objetivos compartidos (Marcelo & Marcelo, 2021). En estos entornos de afinidad no solo se produce la creación de contenido en una dirección, desde el *youtuber* a los usuarios, sino que también los usuarios tienen los mecanismos para participar activamente en dicho espacio de comunidad digital por medio de los comentarios, los Me gusta, la opción de compartir, las transmisiones en vivo, los super chats, entre otros.

Los *youtubers* pueden variar de temáticas y así se pueden generar subcategorías como lo son los *BookTuber* (Garcia-Roca, 2021; Vizcaíno-Verdú et al., 2019) que se reconocen como usuarios que comparten contenido multimedial en YouTube sobre sus lecturas, generalmente bestsellers, y están dirigidos a un público adolescentes y juvenil; son reconocidos como influenciadores de temas literarios y tienen gran auge en la red social. Por ser buenos lectores poseen un gran bagaje literario y una gran experiencia en producción de contenidos en la red social. “No obstante, los resultados indican que no son lectores más críticos que el resto de los usuarios de Goodreads” (Garcia-Roca, 2021, p. 109).

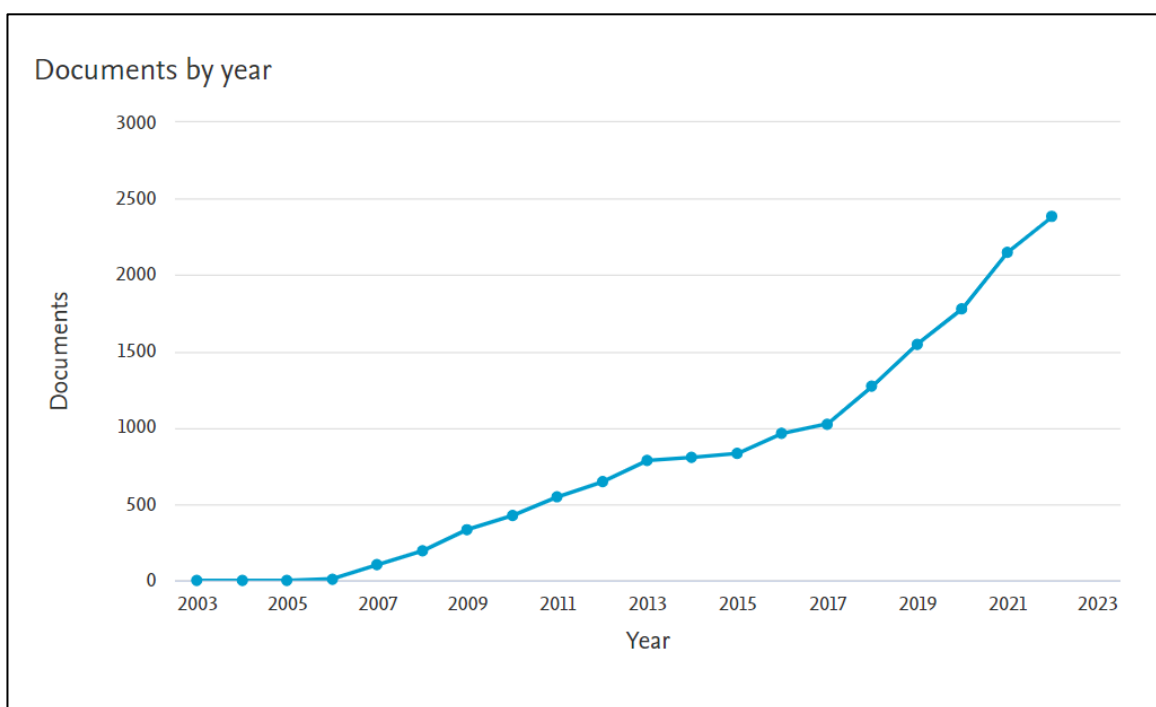
También se encuentran los *edutubers* quienes son generalmente profesores que usan la red social y el video como un artefacto pedagógico. En muchos casos lo que hacen es replicar la misma clase tradicional en video y luego lo cargan a YouTube, otros están tomando las características de los *youtubers* para generar su contenido y conformar comunidad. En su gran mayoría los *edutubers* vienen del campo educativo y son profesores que tienen una aproximación a la tecnología en tanto productores de contenido. Sobre este campo hasta ahora se pueden encontrar algunas investigaciones como la de López et al. (2020) y Pattier (2020, 2021, 2022a, 2022b) y Pattier y Ferreira (2022).

YouTube cuenta con un plan de formación dirigido a los creadores de contenido. En la escuela de creadores se puede encontrar formación para crear un canal educativo en YouTube, así como una serie de herramientas que pueden ser utilizadas para los creadores de distintos campos del saber y que tiene una intención educativa con sus videos. La posibilidad de ser parte de la red social, a un nivel avanzado como el *youtuber special* ha impactado distintos segmentos de población, siendo los niños una población que está en auge en la red, y cuyo contenido está muy relacionado con la publicidad y el consumo compulsivo; así mismo es importante analizar el rol de los niños en el mundo digital y el papel de los adultos, padres de familia sobre todo, en esta actividad (López-Villafranca & Olmedo-Salar, 2019; Martínez-Pastor et al., 2020).

5.5. YouTube en la educación como objeto de investigación

Dos años después de su nacimiento, y un año después de que fuera comprada por Google Inc, YouTube se convierte en un objeto de estudio abordado desde las ingeniería, la ciencias sociales, entre otras áreas. Al realizar una búsqueda en Scopus se encuentran investigaciones sobre YouTube que datan del año 2007. Desde ese momento las investigaciones de YouTube han tenido un crecimiento constante y permanente. Al realizar la búsqueda en Scopus del término YouTube, a fecha del 15 de marzo de 2023, limitando a título de artículo, resumen, y palabras clave, se encontraron 15713 documentos, y se evidencia que el crecimiento de publicaciones ha sido amplio desde el año 2007. En la figura 1 se puede apreciar el crecimiento constante que han tenido las publicaciones sobre YouTube en Scopus

Figura 1. Publicaciones en Scopus por año para el término YouTube.

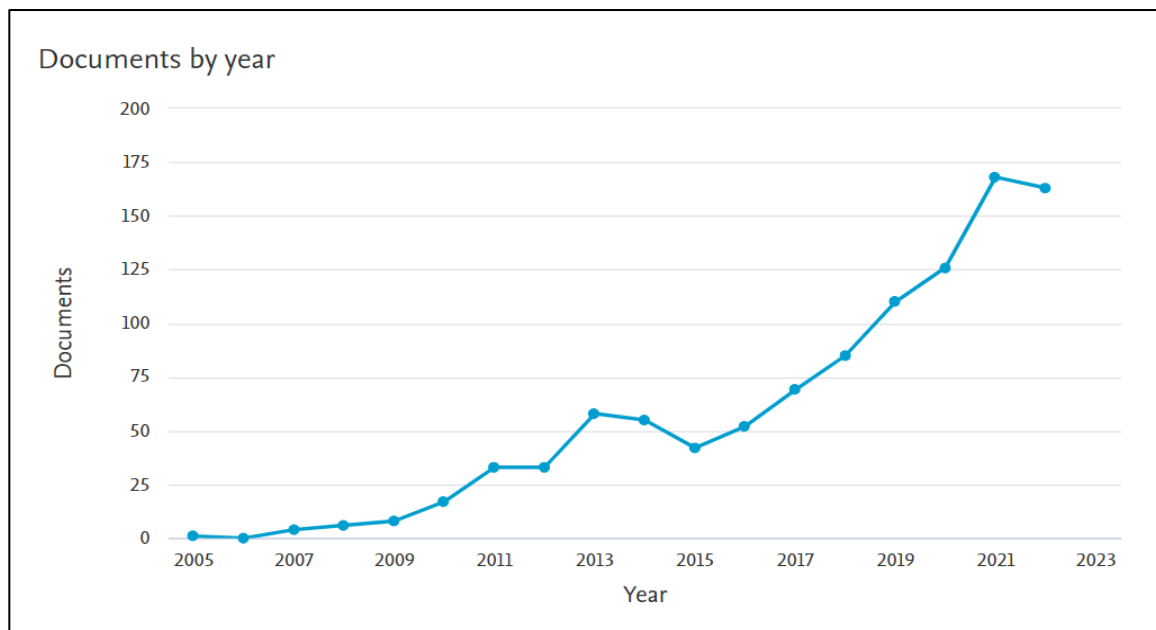


Fuente: Tomado de Scopus

En el campo semántico cruzado entre YouTube, aprendizaje, y educación se encuentra que las publicaciones han tenido un crecimiento similar. La búsqueda en

Scopus de las palabras YouTube AND *learning* AND *education*, con el filtro título de artículo, resumen, y palabras clave, arrojó 1036 resultados. El crecimiento por año se puede ver en la figura 2.

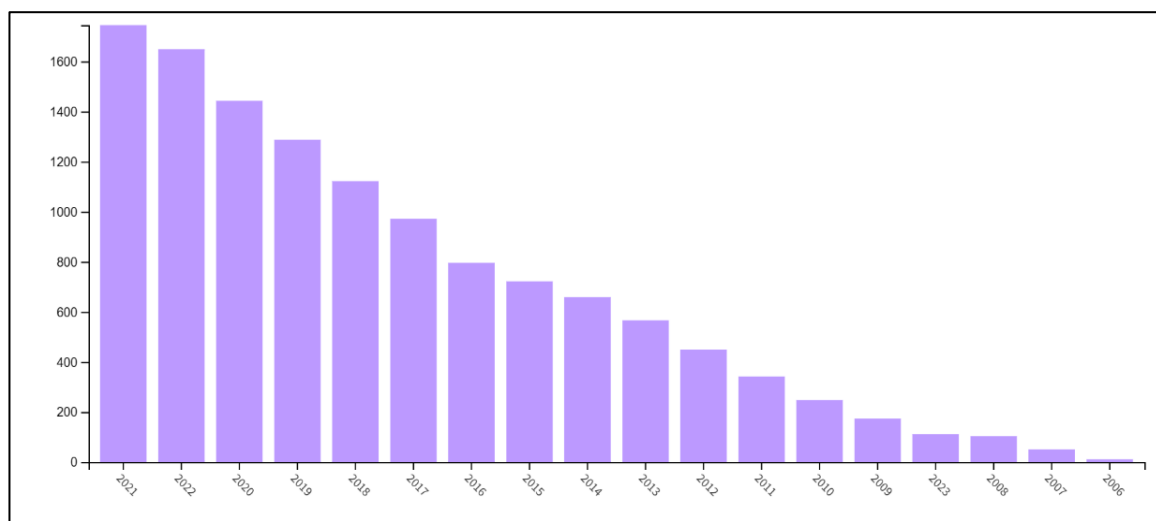
Figura 2. Publicaciones en Scopus por año



Fuente: Tomado de Scopus

Los resultados son similares en el caso de Wos. Al realizar la búsqueda de la palabra Youtube, con el filtro tema, se encontraron 12452 resultados siendo evidente el crecimiento de publicaciones desde el año 2006 tal como se puede ver en la figura 3.

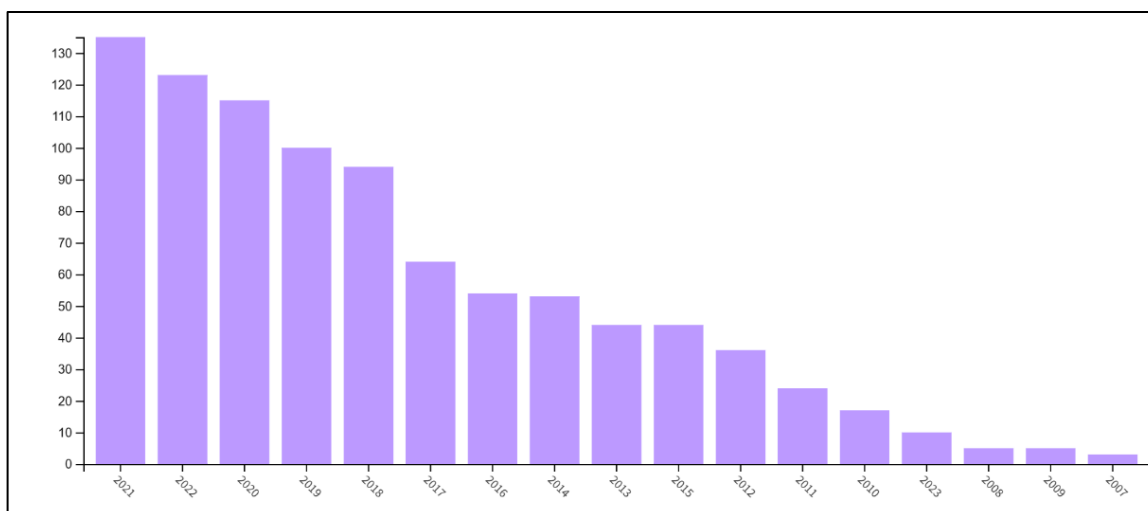
Figura 3. Publicaciones en Wos por año para el término YouTube



Fuente: Tomado de Wos

En el campo semántico cruzado entre YouTube, aprendizaje, y educación las publicaciones han tenido un crecimiento exponencial. La búsqueda de las palabras YouTube AND learning AND education, con el filtro tema, arrojó 926 resultados. El crecimiento por año se puede ver en la figura 4.

Figura 4. Publicaciones en Wos, por año



Fuente: Tomado de Wos

Con el fin de tener un soporte teórico del impacto y uso de YouTube en el campo educativo se procede a presentar un revisión bibliográfica según tres dimensiones: en primer lugar, el número de publicaciones producidas en un periodo de tiempo; en segundo lugar, los años en los cuales se ha hecho publicaciones sobre el tema, 2005 – 2023; en tercer lugar, la evolución temática y el movimiento de los focos conceptuales (Barrot, 2021). Para esta construcción bibliográfica se toma como fuente de datos Scopus y Wos dada la rigurosidad académica de las dos bases de datos. La búsqueda en las dos bases de datos se hace bajo los términos: YouTube AND learning AND Education y se presenta en este documento bajo cuatro periodos de 5 años: 2005-2010 surgimiento de la plataforma, 2011-2015 expansión de la plataforma, 2016-2020 desarrollo de la plataforma, 2021-2023 etapa actual de la plataforma. En total se identificaron 1962 títulos, se hizo un análisis manual de elegibilidad de la publicación donde se usará puntualmente YouTube en procesos educativos, se identificaron títulos repetidos en las dos bases de datos, y finalmente se eligieron publicaciones para realizar el mapeo bibliográfico.

5.5.1. 2005-2010: surgimiento de la plataforma

Las primeras producciones académicas sobre la temática fueron comunicaciones en congresos. Es el caso de Duffy (2007), quien tan solo un año después de la masificación de YouTube por parte de Google Inc, publicó en Scopus una comunicación sobre las herramientas 2.0 dentro de la educación y mencionaba el uso de Youtube en la educación. Mitchell y Barbara Watstein, (2007) publicaron un editorial donde mencionan a Facebook y YouTube como entornos para el trabajo académico, la colaboración, la planificación en el marco de procesos de alfabetización. En el 2008 Bruhl et al., presentaron una conferencia donde trataban el potencial de los videos en el

marco de un proceso de formación con estudiantes de ingeniería civil de la Academia Militar de los Estados Unidos; sus hallazgos demostraron que el video corto en YouTube permitía a los estudiantes el acceso al recurso, gracias a la disponibilidad del recurso, el mejoramiento de su aprendizaje al usar estos videos, y la manifestación de comentarios positivos.

Zhu y Smith (2009) publicaron un artículo donde trataban el uso de herramientas web 2.0 para desarrollar hábitos de aprendizaje en los estudiantes. YouTube era una de esas herramientas que, junto a Windows Live Messenger, MySpace, Blog, Forum, eran tomadas como innovadoras. Es importante validar que de las herramientas mencionadas solo sobrevive YouTube y el uso del blog. En las conclusiones del artículo mencionan que el uso de estas herramientas tiene un alto nivel de eficacia y eficiencia en el proceso de aprendizaje.

Un caso similar se encuentra en la publicación académica hecha por Agazio y Buckley (2009) quienes evaluaron el uso de YouTube en los procesos de formación de estudiantes de enfermería; dentro de sus hallazgos mencionan que YouTube estimula el aprendizaje activo de los estudiantes. En el área de la educación en salud, Hansen y Erdley (2009) encontraron que el uso de YouTube es preferido por los estudiantes en la medida en que permite conectarse con otros, brindar información de manera visual y auditiva, y aumentar la motivación. El campo de la educación médica será quien más haga publicaciones académicas tomando a YouTube como objeto de estudio desde el año 2009 hasta el momento (Colás-Bravo & Quintero-Rodríguez, 2023).

Minocha (2009) abordó el papel que tiene el software social en la educación. Mediante una revisión crítica de fuentes bibliográficas identificó las visiones del educador sobre la eficacia pedagógica que tenía el software social en la educación. En las conclusiones del documento menciona que la esencia de la web 2.0 está en la posibilidad que tienen los usuarios, estudiantes y profesores, de interactuar de manera natural, la comunicación en dos vías, la colaboración, y cooperación que genera el aprendizaje en comunidad. Uno de los softwares sociales que menciona es YouTube dentro de las posibilidades del manejo del video en los procesos de formación. Willems (2009) analizó el uso de YouTube en contextos y educación electrónica con adolescentes; en sus hallazgos manifiesta que esta red social abre un abanico de posibilidades para los profesores y estudiantes en el sentido en que los convierte en prosumidores en el marco de entornos conectivistas.

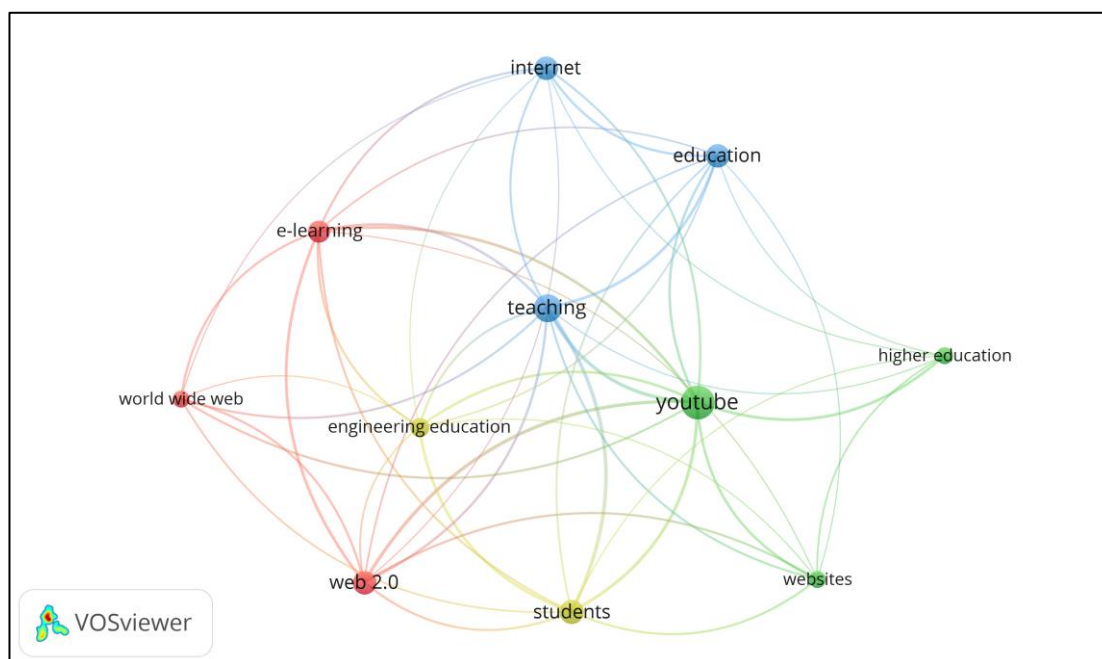
En la medida en que el tiempo pasa, y más usuarios hacen uso de YouTube, más publicaciones de tipo científico se van publicando y con distintos enfoques. En general las investigaciones harán un análisis del uso del video y de YouTube en el ejercicio educativo (Carlisle, 2010), revisarán sus potencialidades y limitaciones desde una perspectiva pedagógica partiendo de hecho según el cual las tecnologías y las nuevas herramientas digitales brindan nuevas posibilidades a profesores y estudiantes para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Kellner & Kim, 2010). Mitra et al. (2010) analizaron el potencial que tiene el video en el aprendizaje profundo; su aporte al mundo académico radica en poner de manifiesto que este recurso multimedial es clave para que los estudiantes estén más involucrados en su proceso de enseñanza, y mencionan la importancia de generar procesos de aprendizaje combinado. Carter (2010) analiza la experiencia que tiene el estudiante de aula virtual al

usar YouTube en su proceso de formación; se evidencia una alta participación por parte de los estudiantes en los procesos educativos donde se usa esta red social; y se invitó a los estudiantes a ser productores de contenido. En esta línea, Moore (2010) investigó la producción de video educativo por parte de estudiantes de un área médica; las conclusiones muestran que en su mayoría los estudiantes disfrutaron del ejercicio de la producción del video, y algunos se mostraron reacios.

Desde una mirada crítica, Camacho y Alonso (2010) analizan la interacción de los usuarios de YouTube. Han pasado solo 5 años desde su creación, y desde la comunidad científica se aborda un aspecto fundamental dentro de los nuevos entornos digitales: la interacción. Si bien los estudios anteriormente citados abordaban el uso de YouTube dentro de las herramientas de la web 2.0 donde se pasa del usuario receptor al usuario productor (Barrett, 2007; Renó, 2007), Camacho y Alonso (2010) evidencian que los espectadores españoles tienen una actitud pasiva que han heredado del uso de medios tradicionales como la televisión, la radio, o la prensa. Frente a este aspecto, estudios más recientes han evidenciado que la interacción social que tienen los usuarios con las producciones de YouTube y con los productores de YouTube es muy baja (Anzola-Gomez et al., 2022), lo que ratifica que la idea inicial según la cual YouTube le daría voz a todos se ha quedado en una utopía digital, ya que es evidente que unos pocos siguen creando contenidos y enviando mensajes a muchos.

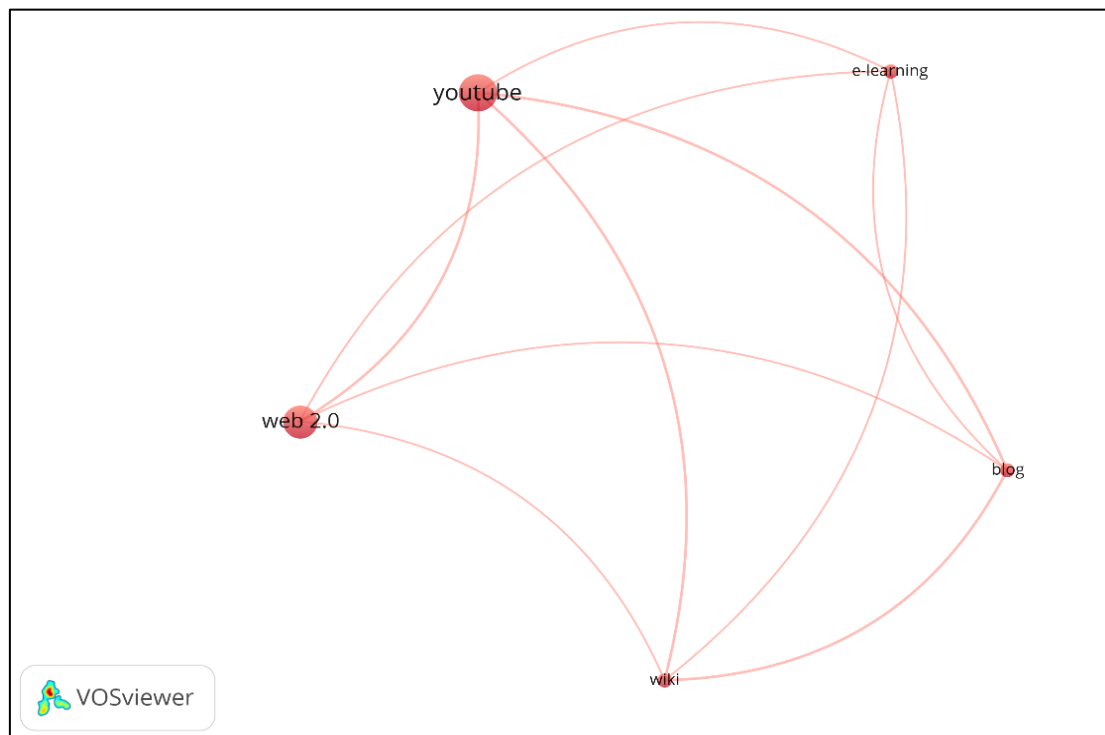
Mediante el software Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010), se realizó un mapa bibliográfico con una co-ocurrencia superior a 5. Las palabras con mayor recurrencia presentes en título, resumen, y palabras clave de las publicaciones en Scopus entre el año 2005 y 2010 se pueden ver en la figura 5, en total 31 publicaciones, lo que permite ver cuáles fueron las conexiones durante este periodo de tiempo.

Figura 5. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2005-2010.



Aplicando el mismo procedimiento anterior se realizó el mapa bibliográfico, figura 6, con los 28 resultados arrojados en la base de datos Wos

Figura 6. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2005-2010



En el surgimiento de la plataforma, las relaciones semánticas se generan principalmente entre YouTube, web 2.0, educación superior, e-learning, profesores, y estudiantes. Como se ha mencionado anteriormente, estas publicaciones estuvieron centradas en la posibilidad de la comunicación en dos direcciones que generó la web 2.0, las herramientas 2.0, y la educación virtual. Durante este periodo de tiempo las investigaciones estuvieron centradas en el potencial y limitaciones del video en YouTube en el marco educativo.

5.5.2. 2011-2015: expansión de la plataforma

Cinco años después del nacimiento de la plataforma la investigación respecto a YouTube, en la educación y el aprendizaje, se va ampliando. En la base de datos Scopus se encuentran 35 artículos publicados de acceso libre. Castro (2011) publica, en la revista Comunicar, la primera investigación sobre esta temática en español; su apuesta estuvo en proponer la creación de adivinanzas audiovisuales, publicarlas en YouTube, y medir si este tipo de material audiovisual tenía un impacto en el pensamiento creativo de los niños y en su aprendizaje. En sus conclusiones confirma el impacto positivo, menciona la importancia de diseñar correctamente las adivinanzas audiovisuales para que haya una satisfacción emocional e intelectual a la hora de resolverlas, y resalta que el uso del nuevo medio, el video y YouTube, representa una experiencia sensorial y cognitiva en comparación con un formato tradicional.

Tan y Pearce (2011) abordan las oportunidades y barreras que representa la inclusión de videos de libre acceso publicados en YouTube en el aula de clase virtual. En los resultados los autores resaltan la efectividad del uso del video junto a la explicación del profesor, los beneficios de la visualización de los videos en grupo, y su uso como material para generar discusión en clase. Concluyen que el uso de videos en la educación podría ser una herramienta efectiva que involucra a los estudiantes y apoya la comprensión si se usa, afirman, para estimular el debate en clase y no como una sustitución de la clase misma. Esta investigación sobresale en la medida en que recoge la valoración del video y de YouTube que hacen los estudiantes; en este sentido se puede ver cómo los focos de investigación se van abriendo y teniendo en cuenta no solo el producto y la plataforma como tal, sino el uso que hacen los estudiantes con dicho producto.

Las investigaciones donde se toma YouTube como un objeto de estudio, dentro del campo educativo, se van centrando en distintos campos de la ciencia. Sobresale el uso, análisis, y discusión del uso de YouTube en procesos de formación en el área de la salud, que va a ser una constante de aquí en adelante (Clifton & Mann, 2011; George & Dellasega, 2011; Sharoff, 2011; Garcia-Barriocanal et al., 2011; Murugiah et al., 2011), en el área de ingeniería (Fernandez et al., 2011; Kaw & Garapati, 2011), en el estudio de inglés (Mayoral et al., 2011), en su uso como herramienta didáctica (Treepuech, 2011), en el entorno de nuevos modelos educativos (Marcos Recio & Alcolado Santos, 2011), y en procesos de autoaprendizaje (Alcudia et al., 2011). Las investigaciones coinciden en los beneficios que tiene el uso del video y de YouTube en el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que hacen hincapié en que el video se potencia cuando se hace un uso guiado por el profesor.

Otra conclusión importante es que al analizar videos educativos publicados en YouTube es evidente que la información que contienen no tiene la calidad académica que se podría esperar para temas médicos; esto exige que el uso que se hace de YouTube se haga con cuidado y se aplique un proceso de filtro y de análisis de contenido antes de ser usado como recurso de enseñanza (Azer et al., 2012). En relación con la calidad de los videos educativos, en campos de educación médica, Rössler et al. (2012) encontraron que esta es baja y que es necesario que contenidos médicos de calidad se hagan públicos en la red social; la investigación menciona que el uso del video como recurso trae buenos resultados en el proceso educativo, no obstante, al igual que Azer et al. (2012), concluyen que el contenido no es de buena calidad. A pesar de las llamadas de atención sobre la calidad del contenido, otras investigaciones resaltan las ventajas del recurso en la educación, es el caso de Koya et al. (2012) quienes afirman que la plataforma YouTube es una fuente de videos con acceso público y que brinda riqueza a los estudiantes, también resalta que es difícil verificar las fuentes y las credenciales de los productores de contenido, lo que implica que el usuario tenga máximo cuidado a la hora de usar contenido educativos médicos en YouTube.

En relación con el impacto del video en el proceso de aprendizaje, hay investigadores que resaltan su eficacia en otras áreas del saber. Logan (2012) confirma que el uso del video motiva el pensamiento crítico, la toma de decisiones, y la creatividad y que estos pueden ser utilizados para la generación de conversación académica en relación con las temáticas estudiadas. Chtouki et al. (2012) dejan evidencia de que el

uso de YouTube motiva a los estudiantes para que hagan nuevas búsquedas en la red y consulten fuentes similares, es decir, los estudiantes no solo ven el video asignado por el profesor, sino que buscan, de manera autónoma, nuevos contenidos; así, el uso del video es eficaz para el mejoramiento del aprendizaje y de su compromiso. Lichter (2012) y Ludlow (2012) analizaron el uso del video en clases de química, sus resultados muestran que este recurso mejora el aprendizaje de temas puntuales del área curricular, y que el uso y producción de videos por parte de los estudiantes y compañeros de clase aporta de manera positiva a la comprensión y retención de conceptos. Nikolidakis y Anastasopoulou (2012), al identificar las potencialidades de YouTube como herramienta de aprendizaje para la filología, proponen estrategias para usar YouTube en la enseñanza activa de manera que fortalezca la participación del estudiante.

En el año 2013 se identifican publicaciones que realizaban análisis de contenido de los videos de YouTube utilizados como recurso educativo. Estas investigaciones abrirán un campo de análisis mediante el cual se identifican distintas variables para determinar si el contenido de un video es viable para ser usado como recurso de aprendizaje en el campo de la medicina, por ejemplo (Azer et al., 2013).

Quennerstedt (2013) hace una análisis muy interesante en relación con las visiones epistemológicas que tienen los profesores, los estudiantes, y las producciones de YouTube en el campo de la enseñanza de la educación física. Su análisis identificó orientaciones constantes en los videos: reproducción de hábitos en estudiantes y profesores, aprendizaje por observación e imitación, cooperación y creatividad, producción y reproducción de la actividad física. Su investigación abre un abanico de preguntas en relación con la forma en que se usa el contenido audiovisual y la mirada profunda desde donde se ve, comparte, o crea contenido audiovisual en YouTube. En ese mismo año, Quennerstedt et al. (2013) abordaron las narrativas contrarias que tienen los profesores y estudiantes respecto a la educación física y que habían sido publicadas en YouTube. Esta investigación muestra un avance en el análisis ya que del contenido como tal pasa a analizar aspectos más profundos de la interacción didáctica que se hace visible en YouTube, es decir, los videos no solo muestran qué se puede aprender, sino cómo se puede aprender o no aprender.

En el período de tiempo que se está analizando, el año 2013 fue el año con mayor número de publicaciones sobre YouTube, aprendizaje, y educación. Si bien YouTube sigue ubicándose dentro del campo de la web 2.0 y sus beneficios a la educación superior son reconocidos (Akbari et al., 2013; Mtega et al., 2013), surgen investigaciones que tratan nuevos temas como el papel que tiene YouTube en el aprendizaje informal (Tan, 2013), educación en línea y educación multimedial (Grois & Hadar, 2013), el uso del humor, en videos, para mejorar el aprendizaje (Jonas & Bradley, 2013), aprendizaje móvil (Boyinbode et al., 2013). Cobra especial atención la investigación hecha por Chen y Burns Gilchrist (2013) quienes tomaron YouTubeEDU, área educativa de YouTube, e hicieron un análisis de los videos publicados en esta sección de la red social; ellos encontraron que hay videos de libre acceso, creado por instituciones educativas, con problemas en la clasificación interna de los contenidos.

Siguiendo la línea de investigación de Azer et al.(2013), Raikos y Waidyasekara (2014) publicaron una investigación donde hace un análisis de contenido a videos

educativos usados para la enseñanza de la anatomía. Zahn et al., (2014) abordaron la creación de videos colaborativos en clase para fomentar la comprensión profunda de un problema social como la obesidad. Desai et al. (2013) analizaron el uso de YouTube para la enseñanza en contextos médicos, sus resultados mostraron que, dado que la credibilidad de los productores no puede ser verificada, los videos tienen poco valor educativo; así, el contenido de calidad está en aquellos videos producidos por organizaciones creíbles y con intención educativa. Fischer et al. (2013) analizaron el valor educativo de los videos de YouTube centrados en una patología; las conclusiones muestran que la puntuación para los videos analizados es baja y sugieren mejorar los materiales publicados. Duncan et al. (2013) evaluaron la calidad de los videos sobre habilidades clínicas en YouTube. Para los investigadores existe una clara necesidad de que el contenido médico publicado en YouTube sea sometido a una evaluación rigurosa dado que el contenido analizado no tuvo la calidad debida para ser un recurso de aprendizaje en el contexto médico. La constante de las investigaciones sobre la calidad del contenido de los videos en YouTube, en el área médica, coincidirá en que la calidad del contenido no es buena, y los videos no pueden ser usados como recursos educativos.

Otras investigaciones hacen evidente los beneficios que tiene el video y YouTube en los procesos de enseñanza. YouTube tiene un gran potencial para generar espacios de colaboración junto al uso de otras redes sociales, por ejemplo, en áreas de educación artística y cultural como música, danza, animación, entre otras (DeWitt et al., 2013). Junto al surgimiento de YouTube surgen nuevos formatos como los *vlogs* que toma aspectos de estructura y narrativa propios de un diario, o un blog, pero se publica en formato audiovisual; estos *vlogs* se pueden convertir en espacios de expresión libre para cualquier estudiante y pueden ser usados como material educativo (Banaji, 2013). En ese sentido, también el uso de YouTube en el marco educativo aumenta la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y mejora su compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan; su uso pedagógico puede generar resultados óptimos sobre todo para el estudiante como agente de su aprendizaje (Roodt, 2013). Finalmente, el uso del video en contextos educativos permite tener una aproximación a conocimiento multimedial, repetir el contenido las veces que sea necesario, controlar de manera directa la reproducción, generar una recompensa inmediata, y ser una herramienta para hacer parte al estudiante del proceso de enseñanza (Burruss, 2013).

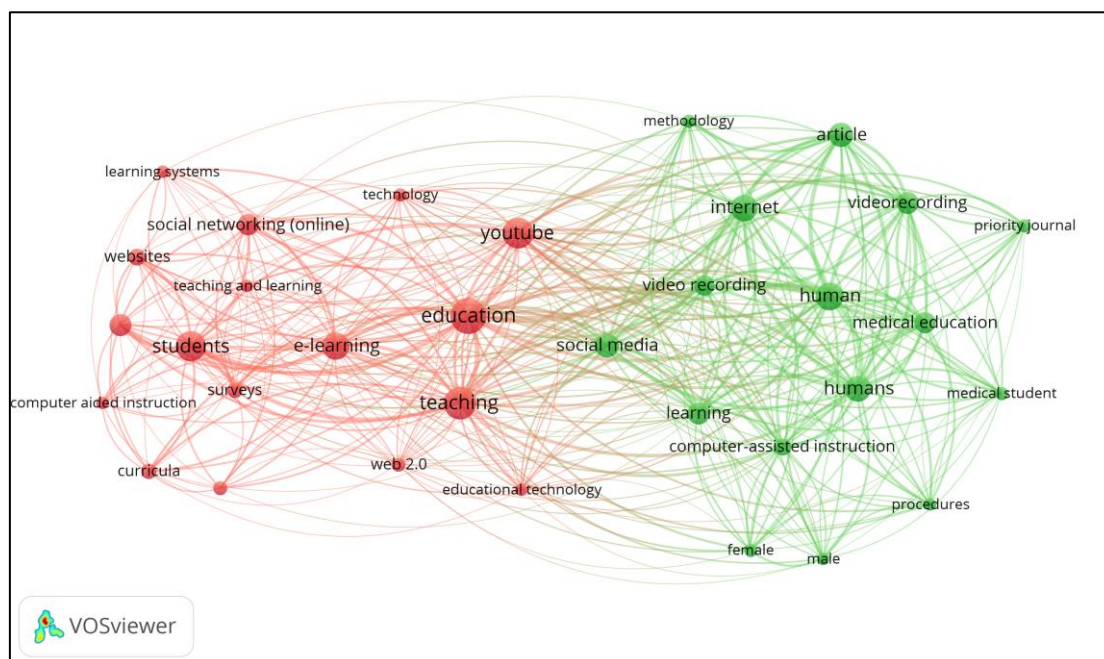
June et al. (2014) evaluaron el uso de videos y actividades interactivas como generadores de pensamiento crítico. Stowell y Dixon (2014) analizaron el papel de YouTube y los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje de educación musical en Londres. Kravvaris y Kermanidis (2014) analizaron las características lingüísticas de los productores de contenido de videos educativos. Cada una de estas investigación muestra el desarrollo de la investigación conectada con YouTube desde distintos ángulos lo que muestra que la expansión de YouTube está creciendo, ha llegado a las aulas de clase, y es objeto de análisis, crítica y reflexión didáctica y pedagógica. Desde el área de la educación médica se analiza el papel que tiene YouTube en la formación de futuros odontólogos y su valor como herramienta complementaria al proceso educativo; se resalta la posibilidad de acceso desde cualquier parte del mundo (Mukhopadhyay et al., 2014). En relación con la calidad del contenido se analizaron videos sobre farmacocinética y los resultados muestran que en general se debe hacer

un uso prudente del contenido, y no tomar el número de vistas y/o los comentarios como unidad de calidad ya que estos indicadores no validan el contenido publicado (Azer, 2014). En el área médica, también se analizó el uso del video para distinguir tipos de convulsiones, los resultados sugieren que, aunque la mayoría de los videos son inexactos, hay unos pocos videos que aportan información válida sobre la temática y podrían ser usados como herramienta de aprendizaje por un maestro o por un experto.

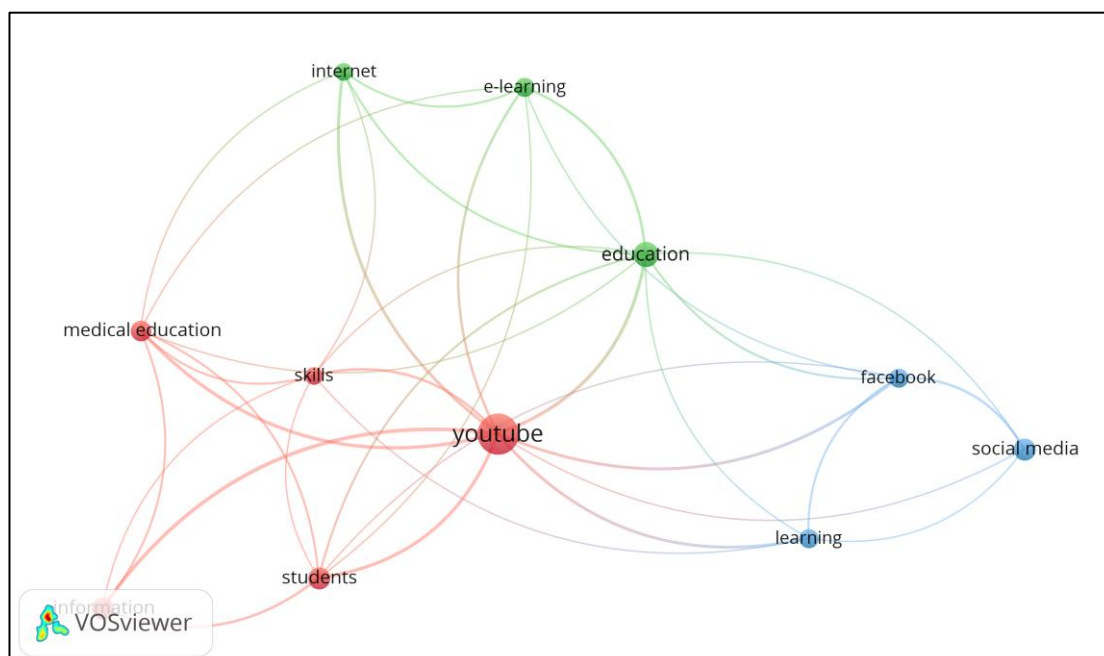
El uso del YouTube como herramienta educativa en la educación superior fue objeto de estudio en la publicación de Artal et al. (2014) donde se resalta el impacto positivo de esta herramienta en contextos universitarios ya que aumenta el grado de motivación de los estudiantes. D. K. Smith (2014) analizó el uso de videos por parte de los estudiantes como resultado de su aprendizaje en temáticas relacionadas con la química y resalta el valor interactivo de YouTube ya que los usuarios pueden comentar, proporcionar voz a la audiencia, y generar comunidad. Sun (2014) analizó la percepción que tienen los maestros sobre el uso de video en su microenseñanza; los hallazgos muestran, entre otros, que los maestros usan una variedad de estilos y enfoques al usar YouTube, y que encuentran distintos grados de dificultad técnica en el caso que deseen producir videos educativos. Por último, Visan et al. (2014) analizaron el papel del videotutorial en procesos de enseñanza, y evidencian que el uso de videos potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que los estudiantes disfrutan usando este recurso, y que todos los estudiantes encuestados dicen usar tutoriales, y todos consideran la utilidad del recurso en su proceso de aprendizaje.

Las publicaciones que se hicieron en el año 2015 abordan una particularidad: el análisis está no centrado únicamente en YouTube sino en las redes sociales en general. Esta particularidad abre un nuevo campo de análisis y es el de las redes sociales o *social media*. Las investigaciones, en distintos campos, abordarán el uso de YouTube y otras redes sociales en la medicina (Bullock & Webb, 2015; El Bialy & Jalali, 2015; Hayes et al., 2015; Maloney et al., 2015; Rees et al., 2015); en áreas del diseño, en laboratorios de enseñanza, en el periodismo, y como canal para mejorar la participación de los estudiantes (Fraser & Finn, 2015; Meyliana et al., 2015; Pavlovic & Obradovic, 2015; Nikolic, 2015). También se analizó la relación que se puede dar entre tecnología y aprendizaje, aprendizaje y computación, y uso de web, bases de datos y educación (Al Fayez & Joy, 2015; Hund & Getrich, 2015; Lombardi & Marani, 2015).

Mediante el software Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010), se realizó un mapa bibliográfico con una co-ocurrencia superior a 10. La figura 7 muestra las palabras clave con mayor recurrencia presentes en título, resumen, y palabras clave de las publicaciones en Scopus entre el año 2011 y 2015, en total 220 publicaciones, más de cuatro veces el número del periodo anterior.

Figura 7. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2011-2015.

El mismo proceso se llevó a cabo con los resultados de Wos, en total 64 publicaciones. El mapa bibliográfico se puede ver en la figura 8.

Figura 8. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia 2011-2015

El mapa bibliográfico permite identificar nuevos conceptos asociados al campo YouTube, aprendizaje, y educación. Se puede observar que en un periodo de 5 años se produce una explosión semántica en relación con internet, la inclusión de las redes sociales, el aprendizaje virtual, el multimedia, la educación a distancia, el aprendizaje

activo, el humanismo, la educación médica, el profesor, el estudiante, entre otros. Durante los años de expansión de YouTube las investigaciones comenzaron a tomar distintos enfoques pasando el uso del video como recurso, al análisis de contenido de los videos; la relación entre uso, producción, y análisis de videos en el campo educativo, y la inclusión de otras redes sociales en el entendido que el contexto digital del profesor y del estudiante es multimedial, no está conectado en solo una red social, sino que convive con otras redes como Facebook, Twitter, Instagram. Es particular que el uso del concepto de web 2.0 aparece con menor frecuencia, lo que indica que la utopía de la comunicación en dos direcciones, soportada en la web 2.0, se queda a un lado y surge el concepto de redes sociales.

5.5.3. 2016-2020: desarrollo de la plataforma

En la segunda mitad de la década, la investigación centrada en YouTube, aprendizaje, y educación seguirá creciendo de manera considerable al multiplicarse por dos el número de publicaciones en comparación con los primeros 5 años. Durante el periodo comprendido entre 2011 y 2015 se encuentran 220 publicaciones en Scopus; en el lapso entre el 2016-2020 se encuentran 413 publicaciones en la misma base de datos. Durante este periodo de tiempo se incluyen las primeras investigaciones sobre el uso de YouTube como recurso educativo en el marco de la pandemia por el COVID-19.

Los campos de investigación se están ampliando en la medida en que el uso de YouTube se va generalizando y nuevas maneras de uso en la educación van surgiendo. Nur y Syarifuddin (2016) diseñaron un modelo de diseño instruccional usando YouTube en cursos de educación superior; las conclusiones de esta investigación apuntan a que el estudiante, usando el modelo diseñado, realiza tareas puntuales que están involucradas directamente con su aprendizaje. Mitrovic et al. (2016) desarrollaron un sistema para ver de manera activa videos educativos que estaban alojados en YouTube, ellos pudieron evidenciar que el compromiso de los estudiantes que usaron el sistema tuvo un nivel alto y que el sistema implementado fue efectivo para la reflexión. De Miranda y Tonini (2016) presentaron una investigación donde dieron cuenta del impacto de distintos recursos de aprendizaje, incluido YouTube, y mostraron su importancia en la práctica pedagógica junto a una buena planificación, en el marco de la educación a distancia. Barbosa et al. (2016) afirman que el uso de YouTube podría ser una herramienta importante para la enseñanza de la neurocirugía, pero se requieren videos de calidad con una mayor cobertura de contenido. Rittberg et al. (2016), en un análisis de contenido sobre videos educativos de autoinyección afirman que la web brinda herramientas educativas útiles; no obstante, el contenido de los videos sobre el tema de investigación es baja y los videos no son útiles.

Investigaciones similares a las citadas previamente fueron publicadas en relación con el uso de las videoconferencias en YouTube y su uso en dispositivos móviles por parte de estudiantes de ingeniería (Olguin et al., 2016). En esta misma dirección otros estudios dan cuenta del incremento y la satisfacción que tienen los estudiantes a la hora de usar videos creados por sus profesores dentro de sus prácticas de aprendizaje (Orús et al., 2016). Ochoa (2016) propone una mirada un poco más avanzada en relación con el uso de YouTube en la educación y propone que sean los estudiantes quienes graben contenido educativo para sus compañeros, contando con el apoyo del

maestro. YouTube es una herramienta para la organización y exposición de contenidos por parte del docente y por parte de los estudiantes. Además, el uso del video en relación con el desarrollo de una clase se puede desarrollar antes de la clase, como material de preparación, durante la clase para exponer contenidos, o después de la clase para reforzar los contenidos lo que genera un aumento de confianza por parte del estudiante respecto a lo aprendido (Lancellotti et al., 2016).

Dos investigaciones llaman la atención por sus particularidades. Kanematsu et al. (2016) analizaron los datos biológicos de estudiantes que veían videos educativos en YouTube; se enfocaron en el parpadeo de los ojos y la medición de la temperatura en la superficie facial. En sus conclusiones mencionan que los datos obtenidos podrían ser útiles en herramientas de retroalimentación en contextos de aprendizaje digital. Abolkasim et al. (2016) presentaron un modelo computacional para medir los comentarios alojados en 51 videos de YouTube y a partir de los resultados mostraron unos indicadores de diversidad. En esta investigación se pasa del análisis del video al análisis de los comentarios en YouTube lo que representa una evolución de la investigación en este campo; además, los comentarios que dejan los usuarios hacen parte del *engagement* social que genera la plataforma y que es importante en el proceso de aprendizaje.

Las posibilidades de uso de YouTube se van ampliando en la medida en que la plataforma está en desarrollo y tiene mayor número de usuarios. Syler y Baker (2016) presentaron una ponencia donde publicaban los resultados de un modelo de aprendizaje basado en la motivación; los resultados evidenciaron una relación directa entre el uso de videos y la motivación de los estudiantes.

La red social cumple otros usos dentro del proceso de aprendizaje, Barry et al. (2016) retoman trabajos anteriores (Azer et al., 2012, 2013) donde usan YouTube como recurso para el aprendizaje; los hallazgos muestran que el uso de las redes por parte de los estudiantes de anatomía es acertado. Sobre este campo, también Rapp et al. (2016) analizaron las fuentes de estudio que usan los estudiantes de cirugía para estudiar para los exámenes. Los hallazgos muestran que YouTube fue la fuente preferida dado su acceso abierto. En esta misma dirección otras investigaciones dan cuenta del incremento y la satisfacción que tienen los estudiantes a la hora de usar videos creados por sus profesores dentro de sus prácticas de aprendizaje (Orús et al., 2016).

Como lo habían señalado Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2023), el desarrollo de la investigación sobre el uso de YouTube en el campo de la salud médica viene en crecimiento. Durante el año 2017 se publicaron trabajos centrados en el uso de tecnologías digitales, sociales, y móviles en el contexto educativo de medicina donde YouTube es una red social que aporta al aprendizaje (Sutherland & Jalali, 2017); se presenta el análisis de los efectos de este tipo de recursos en la enseñanza de los estudiantes de enfermería (Lahti et al., 2017; Myers & Myers, 2017) y el uso de video, con buenos resultados, en el aprendizaje guiado (Zamora et al., 2017). Pitcher et al. (2017) hicieron un análisis de contenido de los videos donde se explica cómo se hacía un procedimiento quirúrgico ya que este contenido estaba siendo usado por estudiantes novatos; las conclusiones apuntaron que había una necesidad de que los expertos en la temática mejoraran su visibilidad publicando contenido de calidad sobre

la temática en YouTube. Similar fue la investigación de McKee y Jhanji,(2017) quienes abordaron contenidos en video sobre un procedimiento médico, ellos concluyeron que los resultados del visionado de estos videos puede traer buenos resultados.

En el campo de la didáctica se siguen publicando investigaciones que se centran en el papel de YouTube. Chintalapati y Daruri (2017) presentaron un modelo para medir el comportamiento de los usuarios que usan YouTube como recurso de aprendizaje. Un análisis similar, de corte cuantitativo, identificó la satisfacción de los usuarios al observar videos educativos publicados por universidades; los resultados dan cuenta que los espectadores prefieren maestros junto a diapositivas que a maestros que graban una clase (Meseguer-Martinez et al., 2017). Adnan y Redzuan (2017) evaluaron la respuesta que los estudiantes de ingeniería daban a los videos educativo; encontraron que respondían a unos pilares específicos como: la motivación, la diversión, el humor, el engaño, y el desconcierto; todo en el marco de un modelo de aprendizaje basado en video. Balbay y Kilis (2017) encontraron que los estudiantes se benefician de las listas de reproducción de un canal cuando dicho canal ha sido creado por expertos y es un complemento a la clase.

Varias publicaciones se han hecho en relación con los profesores y YouTube. Pecay (2017) hizo una investigación con profesores de ciencias y encontró que este tipo de recursos están siendo subutilizados. Semich y Copper (2017) encontraron que los profesores tienen una respuesta favorable al uso de videos de YouTube en sus procesos de formación, esto podría tener incidencia en la práctica pedagógica posterior que cada maestro desarrolla en su aula. Una investigación similar demostró que las preferencias de los estudiantes adolescentes estaban centradas en videos con un enfoque relajado, cómico, con una duración corta, con edición rápida, y ayudas visuales (Almeida & Almeida, 2017). El compromiso de los estudiantes y el uso de YouTube son las dos variables de la investigación de Roodt et al. (2017) quienes muestran que el uso de los videos tuvo un efecto positivo en los estudiantes investigados. El estudio de Mthembu y Roodt (2017) coincide con la anterior investigación ya que encontraron que los estudiantes se involucran mucho cuando se usa YouTube. Quintanilha (2017) analizó el uso de YouTube en el marco de un proceso de innovación pedagógica con jóvenes; los resultados muestran que esta herramienta permite una mayor adquisición de conocimiento y que pueden ser eficaces.

La educación virtual, a distancia, y semipresencial también está en auge; las nuevas modalidades de educación hacen parte de las investigaciones donde los videos interactivos se usan como fuente de información y se valida que tienen un efecto positivo en la comprensión temática (Blackstock et al., 2017).

Como ya se ha mencionado antes, la atención de los investigadores no solo está en el video alojado en YouTube sino en las posibilidades educativas que la red social ofrece y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. Es el caso de las investigaciones que abordan los comentarios de YouTube. Lee et al. (2017) tuvieron como propósito validar el impacto de las tecnologías sociales en el autoaprendizaje. Las conclusiones dan cuenta que los comentarios de los usuarios en los entornos digitales permiten desarrollar el autoaprendizaje. Esta investigación consolida el trabajo de Abolkasim et al. (2016) en relación con el uso de los comentarios como elemento didáctico y comunicativo.

En el ejercicio de búsqueda y recolección de información para la construcción de este apartado teórico se encontró que las publicaciones científicas en Scopus con mayor cantidad de citas son las publicaciones que relacionan YouTube, el aprendizaje, la educación, y el área de medicina. El uso del video ha sido un recurso didáctico para estudiantes de cirugía (Mota et al., 2018) y educación quirúrgica (Jackson et al., 2018; Pilienci et al., 2018; Rodriguez et al., 2018). En todas las investigaciones mencionadas se aborda el contexto digital donde las redes sociales hacen parte de la vida social y académica tanto de los profesores como de los estudiantes de medicina. Cada una de las investigaciones aborda el uso de los videos publicados en YouTube como herramienta didáctica dentro y fuera del espacio de clase. Cuatro conclusiones puntuales se pueden sacar de estos estudios. En primer lugar, los profesores y los estudiantes usan YouTube en el campo educativo. En segundo lugar, las instituciones y los profesores deben trabajar más en la producción y publicación de contenido audiovisual con calidad (Mota et al., 2018). En tercer lugar, la calidad del contenido es preocupante. Y, en cuarto lugar, los videos tienen potencial en el campo de la enseñanza médica.

YouTube también ha sido analizado en el contexto del uso que le dan los pacientes de una patología particular y cómo ellos aprenden mediante este tipo de recursos. (Tolu et al., 2018) analizaron la confiabilidad, el contenido, y la calidad de los videos para pacientes que requerían autoadministrarse medicamentos. Los resultados muestran que los videos de calidad y los videos que brindan información útil al paciente son muy pocos en comparación con los videos que daban información poco útil o engañosa y que eran creados por usuarios individuales. Esta investigación afirma que sería más efectivo que los médicos crearan sus propios videos y los compartieran a sus pacientes. La inmediatez que permite YouTube abre un abanico de posibilidades para los educadores de la salud ya que les permite llegar a una audiencia más amplia y con resultados positivos (Tackett et al., 2018). Los estudios muestran que los usuarios hacen de los videos de YouTube sin ningún tipo de filtro. Así como los pacientes tendrían material de mejor calidad producido por sus médicos, los estudiantes tendrían contenidos de mejor calidad si los videos fueran producidos por sus propios profesores.

En esta dirección la investigación de Johnston et al. (2018) abordan una experiencia organizada por una institución educativa donde produjeron y publicaron contenidos educativos en videos dirigidos a estudiantes de enfermería. Las características principales de estos videos, además de su calidad garantizada por ser producidos de manera institucional, está centrada en la alineación clara en relación con un objetivo de aprendizaje, la motivación, el diseño de la presentación del contenido, la interacción generada, el libre acceso, la gratuidad, la familiaridad del presentador, la estructura capsular de la información. Los resultados de la investigación dan cuenta del éxito de la iniciativa generando material con un estándar de calidad para los estudiantes.

En la Facultad de Odontología de Dankook, Corea, se realizó una investigación con estudiantes quienes mostraron mejoría en el aprendizaje y primaron el uso de conferencia en video sobre el uso de la conferencia en el aula de clase (Seo et al., 2018); en esta investigación, el uso del móvil y la observación de los videos fuera de clase fueron dos aspectos mencionados en las conclusiones, donde ratificaron que el

uso de video, para ser vistos fuera de clase, genera mayores oportunidades de aprendizaje. Garside et al. (2018) investigaron el uso de videos cortos centrados en patologías geriátricas; los resultados muestran que este tipo de videos generó conexión con los usuarios y brindó información clara a los estudiantes de medicina. Las investigaciones sobre YouTube en el campo de la medicina han mostrado una evolución: de analizar el uso del video como recurso didáctico, pasaron a analizar el contenido de dichos videos, y ahora su estructura didáctica, y su impacto pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de las ciencias sociales, el uso del video en contextos educativos se sigue ampliando. En las investigaciones del año 2018 se encuentran estudios centrados en el uso del video como apoyo a los profesores de música; es el caso de la investigación de Cayari (2018) quien analizó el caso de un músico en YouTube quien logró compartir sus prácticas musicales virtuales y se convirtieron en material de uso educativo, esta investigación muestra a los profesores cómo pueden usar las TIC para crear contenidos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pratama et al. (2018) validaron el papel que tiene YouTube como medio para el aprendizaje de los estudiantes en el campo musical; los hallazgos muestran que los videos de YouTube pueden tener un papel importante en su aprendizaje en el área musical. Otras investigaciones están dirigidas a campos no curriculares de la educación formal como el fútbol. Koh et al. (2018) analizaron la publicación de contenidos sobre enseñanza del fútbol. En sus hallazgos encontraron que internet favoreció a los entrenadores al permitir el acceso a contenido temático, y que YouTube es una plataforma que contiene material educativo sobre fútbol. Estas investigaciones dejan ver que el uso de YouTube en el campo de la educación sobrepasa la educación formal y curricular.

El análisis de contenido de los videos publicados en YouTube es un método de investigación válido para identificar las características y la calidad pedagógica de los contenidos. Beltran-Pellicer et al. (2018) hicieron un análisis de videos de matemáticas usados por los estudiantes; la investigación mostró que los videos tienen un débil sustento epistemológico, pero esto no afecta su popularidad, esto implica que los profesores de esta área del conocimiento deben desarrollar competencias para poder validar el contenido adecuado y útil para que se adapte a las necesidades de los estudiantes. Majgaard y Bertel (2018) analizaron un tipo particular de video publicado en YouTube que es usado en el marco de los procesos educativos: el videotutorial. Los resultados muestran que el proceso de diseño y la composición de los videos debe ser precisa para que estos puedan ser útiles para el proceso de aprendizaje; la creatividad, la simplicidad en el diseño, y la reflexión dentro del tutorial son aspectos fundamentales en el diseño.

Moghavvemi et al. (2018) analizaron el papel de YouTube como una herramienta complementaria en el aprendizaje; los estudiantes encuestados manifestaron que sus motivaciones para el uso de YouTube están en el entretenimiento, la búsqueda de información, y la adquisición de nuevo conocimiento. Los autores señalan que YouTube mejora la experiencia de aprendizaje si el video hace un aporte significativo al tema consultado. Almobarraz (2018) estudió las opiniones que tienen los estudiantes y profesores en relación con el uso de YouTube como recurso para apoyar el aprendizaje; concluye que, aunque el uso del video tiene una influencia positiva en los estudiantes y esto es importante su uso, los profesores no tienen una actitud posi-

va frente al uso de la herramienta. Las conclusiones están directamente relacionadas con el contexto en el cual se aplicó la investigación. Coates et al. (2018) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de secundaria donde aprendieron a producir videos de divulgación científica. En las conclusiones mencionan que el proyecto fue exitoso en la medida en que conectó a los estudiantes con el mundo de la ciencia, la comunicación, y las red social YouTube; así mismo, encontraron en el video un recurso educativo para aprender ciencia, mientras se hacen videos. Gallego y Murillo (2018) analizaron la inclusión de YouTube como recurso de aprendizaje en el contexto de la educación superior; las conclusiones muestran que esta red social es eficaz para el aprendizaje, que la creación de canales tiene aporta a la práctica docente, y que se requiere desarrollar más proyectos de alfabetización digital para que el recurso sea usado como elemento motivador e innovador.

La investigación presenta retos en relación con el uso de los tutoriales en distintas profesiones y en diversas ciencias. Groskreutz et al. (2018) analizaron el potencial que tienen los videoclips en los procesos de enseñanza en comparación con el uso de presentación y conferencias en pizarra. Los resultados muestran que el videoclip no tiene una ventaja significativa sobre las presentaciones, no obstante, son medios distintos que pueden llegar a distintos tipos de público. Dragon (2018) analizó el uso de videos en el marco de la educación en línea; sus resultados dan cuenta de la manera en que los videos pueden ser útiles para el aprendizaje del pensamiento computacional.

Las investigaciones en relación con YouTube y sus efectos en los estudiantes va en evolución. Si bien se ha investigado el compromiso, *engagement*, que genera YouTube, Choi (2018) centrará su atención en el uso de la narración digital en una videoconferencia como herramienta para generar conexión, y por lo tanto una mejora en el proceso de aprendizaje. Esta investigación analiza la credibilidad del profesor, el *engagement* del estudiante, la alusión al contenido, y la manifestación de continuar aprendiendo sobre el contenido. Los resultados muestran que, en el video analizado, el profesor hizo uso de 10 técnicas digitales de narración, siendo los ejemplos de la vida real, la interactividad, y los casos creativos las primeras técnicas en ser puntuadas. Esta investigación está directamente relacionada con el planteamiento que, desde el metadiscurso, hace Hyland (2005), y Hyland et al. (2022) al hablar de marcas de comentario personal para generar mayor *engagement*. Para la presente investigación es importante el factor dialógico expresado en el *engagement* que se genera entre profesor y estudiante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones mencionadas muestran que, al usar narraciones y ejemplos, se puede lograr mayor compromiso entre el hablante y el oyente.

En la misma línea de la evaluación del contenido de videos educativos, mediante un estudio de recepción, Bateman y Schmidt-Borcherding (2018) analizaron la efectividad comunicativa de los videos educativos teniendo en cuenta su multimodalidad. En su estudio tomaron 3 videos con estructura distinta: voz en off, presentaciones, e imagen del profesor y diapositivas. Los resultados mostraron que las ganancias en el aprendizaje y que la experiencia de aprendizaje fue más alta en el video donde se ve al profesor y a las ayudas visuales; este tipo de video genera mayor comprensión, mayor desarrollo de aprendizaje, y generaron mayor esfuerzo por hacer parte del proceso educativo. En los videos también identificaron el uso de segmentos temá-

ticos, segmentos de andamios, y segmentos de desarrollo, que, aunque no hacen parte del estilo de presentación, sí tienen incidencia en el resultado de aprendizaje. Sus conclusiones dejan ver que hay pocas investigaciones que aborden el análisis de videos en relación con las modalidades de comunicación y los recursos comunicativos que usan.

Tanto la investigación de Bateman y Schmidt-Borcherding, (2018) como la investigación de Choi (2018) se convierten en antecedentes a esta investigación ya que el ejercicio de análisis evoluciona y pasa del análisis del video como recurso al análisis del contenido, y sus implicaciones pedagógicas, didácticas, comunicativas, e interactivas. Mientras que el análisis de Choi (2018) está centrado en el uso de la narración digital para generar *engagement* y la investigación de Bateman y Schmidt-Borcherding, (2018) aborda los aspectos multimodales del video, la presente investigación trata sobre el factor dialógico, la interacción discursiva y la interacción social, usando el modelo interpersonal del metadiscurso como mecanismo de análisis. De esta manera las investigaciones se cruzan y generan oportunidades de transformación pedagógica en el uso del video y en el desarrollo de otros modos de comunicación pedagógica como la clase tipo cátedra en entornos presenciales. El uso de la narrativa, el diseño de segmentos multimodales, y los elementos discursivos son recursos válidos para el desarrollo de un entorno de aprendizaje, mediado por el factor dialógico, donde el aprendizaje sucede de manera más natural y donde el estudiante tiene un papel importante.

Las publicaciones científicas en Scopus van en aumento cada año. En el 2019 se hicieron 106 publicaciones entre artículos, ponencias, reseñas, y capítulos de libro sobre YouTube, aprendizaje, y educación. Bajo los mismos parámetros de búsqueda se encontraron 100 publicaciones en Wos. Las publicaciones más citadas están en el campo de la medicina, que es una constante desde el año 2015. Las publicaciones están centradas en el análisis de contenido a videos sobre cirugía, cirugía oral (Aldallal et al., 2019; Mahendran et al., 2019; Toolabi et al., 2019); análisis de la confiabilidad, la utilidad, y la calidad de información en video de YouTube sobre temas médicos (M. F. Ferhatoglu et al., 2019); estos estudios abordan el video dentro del contexto médico y dan luces sobre la manera en que los estudiantes los usan, confían en ellos, y en la necesidad de desarrollar procesos críticos a la hora de usar estos videos en la formación médica.

También se hicieron estudios donde se evaluó el compromiso que genera en los estudiantes los recursos educativos mejorados con tecnología, incluyendo el uso del video en la educación médica digital (Pickering & Swinnerton, 2019; Rangarajan et al., 2019), el uso de videos como fuente de información (O'Malley et al., 2019; van den Eynde et al., 2019), y el análisis de sentimiento que despierta YouTube al analizar los comentarios publicados en los videos (Arunkumar et al., 2019). Desde distintos campos de la medicina se hacen análisis a las fuentes de los videos, a la calidad de los mismos, y al uso en las áreas de odontología (Dias da Silva et al., 2019), de oftalmología (Aykut et al., 2019), y en veterinaria (Müller et al., 2019).

Mención especial requiere las investigaciones de Hsieh y Chen (2019) y Taubert et al. (2019) quienes investigaron el uso del video y la realidad aumentada, y el video y la realidad virtual respectivamente. Llama la atención que las nuevas tecnolo-

gías mencionadas comienzan a ser objeto de investigación en el contexto educativo, en este caso, en el campo de la educación. La evolución del uso de la tecnología educativa llega a las investigaciones donde la innovación está centrada en el uso de nuevas herramientas tecnológicas junto al video. Este avance deja ver que la velocidad de la innovación tecnológica en el campo educativo es amplia, lo que demuestra que las nuevas estructuras pedagógicas y didácticas comienzan a transformarse en la medida en que se van incluyendo nuevas tecnologías.

En el campo médico se siguen analizando videos educativos sobre temáticas puntuales. Lee et al. (2019) analizaron el contenido de videos publicados en YouTube que trataban cuatro pruebas específicas; los resultados apuntan que estos videos podrían ser una fuente de aprendizaje siempre y cuando se aplicara un proceso de filtrado. Heathcote et al. (2019) estudiaron el contenido de videos sobre neurociencias y el dolor, encontrando que pocos videos trataron estos conceptos de manera atractiva para el usuario.

En relación con las nuevas relaciones pedagógicas y el uso de YouTube, en este año se publicaron nuevos artículos. De especial mención es la investigación de Vizcaíno-Verdú et al. (2019) quienes analizaron el aprendizaje informal, la lectura y YouTube. Su investigación estuvo centrada principalmente en el fenómeno *booktuber*, un creador de contenido en YouTube que se dedica a producir videos sobre la lectura y los libros. En sus conclusiones indica que los *booktuber* crean unos entornos de colaboración, y participación horizontal, lo que genera una motivación por la lectura en contextos de aprendizaje informal. En el marco de la educación informal, Sulaimanu et al. (2019) identificaron que los estudiantes consultados usan YouTube como fuente de información y recurso de aprendizaje fuera del aula, y manifestaron que aprender por medio de esta red social es más fácil que aprender en las aulas de clase, así mismo, mostraron su deseo de que YouTube fuera usada como recurso educativo dentro del aula.

El desarrollo de las investigaciones sigue su curso y en lugar de analizar el video como tal, se analiza también el canal de YouTube dado que es una unidad comunicativa digital en el entendido que recoge información sobre usuarios, vistas, datos de interacción social, etc. (Saurabh & Gautam, 2019). En este periodo se analizaron los comentarios de los videos, el género del presentador, y el formato del video, en un subtipo de video dentro del universo de YouTube como lo son las charlas TED (Veletianos et al., 2019). Las diferencias entre el video grabado y el video en vivo y su relación con el rendimiento de los estudiantes en un curso de ingeniería también fueron objeto de estudio (Rodriguez-Paz et al., 2019). El uso del video en contextos de clase convencional también fue objeto de estudio, los resultados muestran que hay un alto grado de satisfacción entre los estudiantes que ven videos educativos, y que esto mejora su aprendizaje (Bailera et al., 2019). El uso estrategia de *Classroom* y YouTube, en un MOOC, también arrojó buenos resultados dado que la experiencia de enseñanza-aprendizaje, según sus participantes, permitió el mejoramiento de una competencia comunicativa puntual (Rivera & Maradiaga, 2019).

Tal como había sucedido en el año 2018, las investigaciones que conectan la música, el aprendizaje, y el uso de YouTube se siguen desarrollando. Es el caso de Smith y Secoy (2019) quienes analizaron el desarrollo de la identidad musical de los

estudiantes de primaria con dos elementos didácticos: el ukelele y el uso de videos de YouTube. Esta investigación es innovadora en la medida en que no solo se analiza el uso del video de YouTube para aprender a tocar un instrumento, sino que se estudia el impacto de aprender a tocar el instrumento, crear un canal de YouTube, y publicar un video con una actuación. Las conclusiones del estudio apuntan a que se logró generar un espacio seguro de aprendizaje donde el estudiante, a partir de su elección, podía aprender un instrumento musical y podía compartir su experiencia con otras personas por medio del video. Conectando la pedagogía, el uso del video, y la presencia social de los profesores, Arima et al. (2019) analizaron cómo la creación de videoblogs diarios por parte de los profesores tuvo un impacto positivo en un grupo de estudiantes a lo largo de un curso determinado, así mismo apuntan a que este tipo de investigaciones se requieren para poder analizar la manera en que los profesores se conectan con sus estudiantes, aspecto fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La creación de videos por parte de estudiantes y sus efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje también fueron tratados por González-Tablas y Martín-González (2019) quienes muestran que este tipo de prácticas genera mayor motivación en los estudiantes.

En el desarrollo de un programa de código abierto para sacar mejor partido a los videos y estructurar el contenido del mismo como si fuera una tabla de contenido temático, similar a la de un libro, estuvo centrada la investigación de Mukherjee et al. (2019); sus conclusiones revelan que el programa le permite al usuario identificar aquellas partes del video y dirigirse directamente a aquellas que más le llama la atención. En estas investigaciones se evidencia que los estudios abordan el uso de YouTube en un plano más amplio y que hace una correlación de variables que están relacionadas con el aprendizaje.

En la búsqueda de bibliografía para esta investigación se encontró, en el año 2019, dos publicaciones en Scopus que abordan el uso de YouTube en la educación desde un punto de vista más crítico. Klobas et al. (2019) analizan el uso excesivo de YouTube como red social por parte de los usuarios, en su investigación encontraron que hay usuarios que presentan un uso temprano en el tiempo de la red social y para algunos se ha convertido en problemático ya el visionado de videos deja de ser funcional y pasa a generar adicción; las conclusiones apuntan a la necesidad que hay de generar procesos de educación digital para preparar a los usuarios en el uso de YouTube con fines claros y provechosos. Si bien estas publicaciones exponen los peligros que tiene YouTube en la educación, también hacen un llamado al desarrollo de programas de educación en medios. En su gran mayoría las investigaciones muestran beneficios en el uso de YouTube en la educación, no obstante, es necesario estar alerta y promover el uso de los medios con sentido crítico y analítico.

La publicación de investigaciones donde YouTube está directamente relacionado con el aprendizaje y la educación siguen su curso. El año 2020 estará marcado en la historia como el año de inicio de la pandemia por el COVID-19 que tuvo consecuencias directas e indirectas a nivel mundial: cuarentenas, desarrollo de trabajo desde casa, educación desde casa, colapso del sistema de salud, fallecimiento de familiares y conocidos. En el campo de la investigación, el uso de los recursos educativos, como el video en YouTube, también fue objeto de estudio en el contexto de la pandemia. En la búsqueda de datos en Scopus, bajo los términos ya mencionados, se encon-

traron 109 publicaciones entre artículos científicos y ponencias en congresos. Llama la atención que los artículos más citados ya no son solo los de medicina como venía ocurriendo en años anteriores, sino que artículos del área de ciencias sociales comparten las primeras posiciones. Con el fin de tener una mirada cronológica del desarrollo de las investigaciones de YouTube en el campo educativo se reseñan las investigaciones más citadas durante este año y que tienen una relación directa con esta investigación.

Como ya se mencionó, las investigaciones más citadas ya no son únicamente las del campo de la medicina, no obstante, se sigue con la estructura antes presentada: se reseñan las publicaciones sobre temas médicos y luego las investigaciones sobre temas de ciencias sociales y otras áreas. Durante el año 2020, las publicaciones sobre temas médicos siguen su evolución. Las temáticas de investigación no se centran únicamente en el uso del video en ejercicios de formación a médicos, y/o el análisis de contenido, sino que las investigaciones abordan temáticas más específicas: anatomía (Alegre-Martínez et al., 2020; Mustafa et al., 2020), odontología (Burns et al., 2020), educación quirúrgica (Lima et al., 2020), reanimación pulmonar (S. Ferhatoglu & Kudsioglu, 2020), neurocirugía (Knopf et al., 2020), autismo (Bellon-Harn et al., 2020), geriatría (E. V. Habes et al., 2020), amputaciones (Yamine & Assi, 2020), afectaciones físicas (Yoo et al., 2020) y otras temáticas entre enfermedades y procedimientos médicos.

Los análisis hechos indican, en general, que YouTube puede ser usado como una herramienta con buenos resultados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de temas médicos, no obstante, mucho contenido publicado en engañoso o inexacto por lo que se es necesario que los profesionales en el campo médico específico y las instituciones educativas produzcan videos de calidad sobre temas y procedimientos médicos (Sturiale et al., 2020). En esta dirección, por ejemplo, E. V. Habes et al. (2020) encontraron que la producción de videos sobre temas geriátricos producidos por una institución experta mejora de manera significativa el aprendizaje de las enfermeras. Karim et al. (2020) sostienen que los videos de YouTube no reemplazan los encuentros pedagógicos dirigidos por un experto en relación con temas médicos específicos. Yoo et al. (2020) sostienen que YouTube no tiene contenido de calidad sobre pruebas de estabilidad de rodilla por lo tanto lo que está en YouTube no debería ser utilizado como recurso de aprendizaje.

Las investigaciones citadas muestran que el uso del video, publicado en YouTube, es una herramienta útil para el proceso de aprendizaje de temas médicos; no obstante, dichos videos deben ser producidos por profesionales e instituciones expertas en el campo específico sobre el cual se quiere estudiar, así mismo resaltan la importancia del profesor para guiar y acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que el video no reemplaza la orientación personal del maestro. Las investigaciones invitan, también, a los estudiantes de áreas médicas a producir videos de calidad que logren contrarrestar la publicación de material inexacto en la red social. El tema médico es un área del conocimiento con variada investigación sobre el uso del video y de YouTube, y las conclusiones de estos estudios deben acompañar y guiar el proceso de investigación de la temática en campos de ciencias sociales.

Las preguntas de investigación que son abordadas en las publicaciones científicas sobre YouTube y la educación versan sobre el uso y percepción de los estudiantes (Gil-Quintana et al., 2020; Maziriri et al., 2020), la conexiones con el rendimiento escolar (M. Habes et al., 2020), el compromiso y el desempeño de estudiantes al usar redes sociales para la educación, incluido YouTube (Bergdahl et al., 2020), el uso de YouTube en ambientes educativos particulares como el aprendizaje ubicuo (Mady & Baadel, 2020), y en aprendizaje basado en proyectos (Del Valle-ramón et al., 2020); otras investigación están centradas en los comentarios publicados en los videos como ejercicio de construcción de conocimiento colaborativo (Dubovi & Tabak, 2020), el uso de realidad virtual mediante YouTube y su efecto en el aprendizaje de las ciencias naturales (Filter et al., 2020), el uso de YouTube en las matemáticas (Sari et al., 2020), la física (Marçal et al., 2020), las materias STEAM (Otchie et al., 2020), y las artes escénicas (Faber et al., 2020). El uso del video ha sido motivo de consulta y análisis con docentes nóveles (Nacak et al., 2020), también ha sido usado como entorno de producción de videos temáticos para evaluar habilidades tecnológicas, creatividad, y aprendizaje del inglés (Abbas & Qassim, 2020; Sari et al., 2020), el estudio de la gramática de una lengua extranjera (Huang, 2020), y los elementos visuales que están presentes en los videos para la enseñanza del inglés (Albahiri & Alhaj, 2020).

En el marco del análisis de medios y de contenidos se les preguntó a profesores universitarios sobre la credibilidad de la divulgación científica publicada en YouTube, los resultados muestran que en análisis de contenido arroja un índice medio-alto de rigor, y fiabilidad, e interés de los usuarios, no obstante, los profesores universitarios exigen el desarrollo de proyectos científicos que sustenten los argumentos presentados en los videos (Vizcaíno-Verdú et al., 2020). También se validó el uso de YouTube para el fomento de la escritura y la lectura; los resultados muestran que los docentes utilizan los videos de YouTube como mecanismo didáctico dinámico, motivador, y de fácil acceso para sus estudiantes, lo que genera una contribución positiva al aprendizaje (da Silva Monteiro, 2020). Con el objetivo de desarrollar procesos de pensamiento crítico, por medio de un análisis cualitativo y el acompañamiento de un profesor, los estudiantes identificaron en los videos de YouTube el contenido significativo, el diálogo, y el compromiso; las conclusiones resaltan la importancia de la alfabetización mediática como base para el análisis y el aprendizaje de contenido en redes sociales (Schulz et al., 2020). Frente a la validación del uso de YouTube en la educación por parte de estudiantes y profesores es perentorio hacer una aproximación al uso y análisis de YouTube desde la educomunicación con el fin de tener un marco de análisis y de producción centrado en el humanismo (Lozano Diaz et al., 2020; Morais Junior & Zacariotti, 2020).

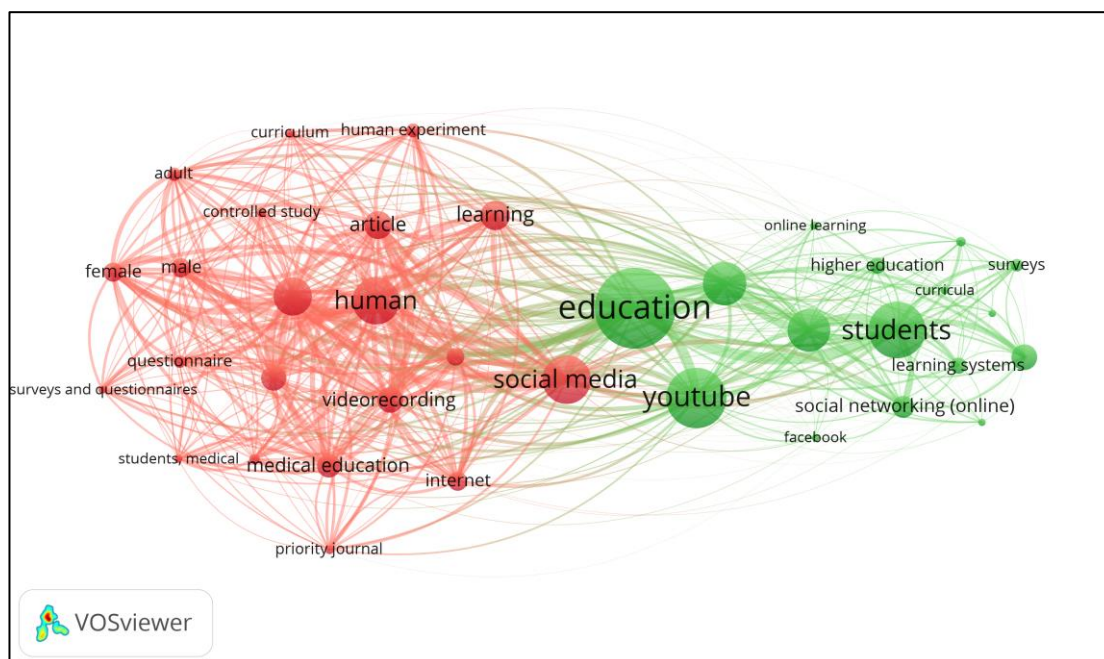
Durante el año 2020 surgieron dos novedades en el campo de la investigación. La primera ya se mencionó y hace referencia al análisis de la temática en el contexto del COVID-19. Lima et al. (2020) analizaron el uso de redes sociales, incluida YouTube, para la educación quirúrgica en el marco del COVID-19 mostrando un aumento marcado en el uso. En la misma dirección, Laloo et al. (2020) analizaron las posibilidades educativas que tendría para los estudiantes de medicina un programa en línea con apoyo de videos de YouTube, durante el tiempo de pandemia. Li et al. (2020) analizaron el impacto de videoconferencias publicadas en YouTube, sobre temas médicos, y su impacto en procesos de formación en médicos residentes; las conclusiones apuntan a que la estrategia permitió la educación continua, y proporcionó una expe-

riencia de conexión comunitaria. Pramana et al. (2020) identificaron las ventajas que tiene el desarrollo de actividades educativas virtuales usando distintas herramientas tecnológicas de manera disruptiva, siendo una de ellas YouTube, todo en el marco de la pandemia por el COVID-19. Las investigaciones publicadas en esta época están directamente relacionadas con procesos de formación en línea, procesos educativos adaptados a las condiciones de la pandemia (Ritonga et al., 2020), y la aceptación de los estudiantes en relación al nuevo uso de tecnología en procesos de formación formal (Yaacob & Saad, 2020).

La segunda novedad es importante para esta investigación dado que se convierte en la primera publicación en Scopus donde se aborda el concepto de *youtuber* educativo (Vargas et al., 2020). En esta ponencia se aborda la observación, análisis, impacto, y pronósticos de productores de contenido educativo en la plataforma YouTube desde un rol de profesores. En este caso, el uso de tutoriales, experiencias, y testimonios de los *youtubers* educativos se convierten en herramientas con fines educativos. Esta ponencia abre un camino de investigación donde se aborda el profesor digital, el creador de contenido medial y multimedial que usa las redes sociales para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.

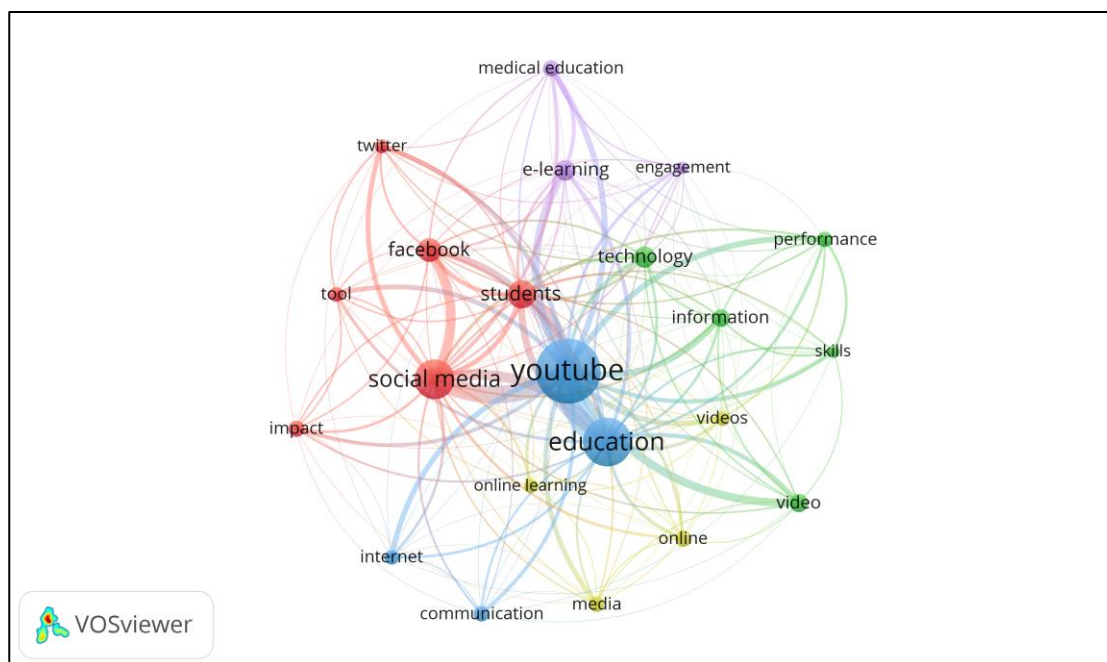
Al finalizar la tercera etapa de análisis bibliográfico denominada desarrollo de la plataforma es pertinente analizar las temáticas centrales sobre las cuales ha girado la investigación sobre YouTube, aprendizaje, y educación en Scopus y en WoS. Mediante el software Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010), se realizó un mapa bibliográfico con una co-ocurrencia superior a 15. La figura 9 muestra las palabras clave con mayor recurrencia presentes en título, resumen, y palabras clave de las publicaciones en Scopus entre el año 2016 y 2020, en total 434 publicaciones, lo que permite ver cuáles fueron las conexiones durante este periodo de tiempo.

Figura 9. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2016-2020



Con el fin de tener el mismo mapa bibliográfico de Wos, se procedió a elaborar dicho mapa mediante el software Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010), se aplicó con una co-ocurrencia superior a 10: búsqueda con el filtro topic de las palabras youtube AND learning AND Education, durante los años 2015-2020 obteniendo 244 publicaciones. El mapa bibliográfico se puede ver en la figura 10.

Figura 10. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2016-2020



De acuerdo con los mapas bibliográficos se puede afirmar que las investigaciones publicadas en Scopus y Wos, durante el lapso de 5 años, muestran una evolución hacia el análisis de las redes sociales. La educación no puede salir del proceso de cambio que está viviendo el mundo y esto se ve en las publicaciones científicas. Mientras que en los años 2011-2015 todo se movía hacia la educación, en los siguientes 5 años las investigaciones se enfocan en las redes sociales y en las posibilidades que estas brindan a los estudiantes, profesores, y a las nuevas modalidades educativas como la educación virtual. Los sistemas de aprendizaje, el aprendizaje de las máquinas, la realidad aumentada, la realidad virtual, el *engagement*, la satisfacción, el aprendizaje híbrido, entre otros, son temáticas del campo educativo que comienzan a aparecer en el contexto de la investigación. Por otro lado, la investigación se mueve a los procesos humanos, a la salud, a la educación médica, a la educación de adultos, a la educación a distancia. En este lapso aparece la pandemia como temática contextual de estudio.

Al parecer, el mundo se va haciendo más complejo y los procesos sociales que ocurren tienen las mismas características. Si bien la investigación busca identificar y analizar la realidad, también busca proponer acciones que mejoren la calidad de vida de las personas. Nuevos retos van surgiendo en la relación que existe entre redes sociales y educación. Si bien, las investigaciones dan cuenta, en general, de un impacto positivo de YouTube en la educación, se requiere una mirada crítica a los contenidos que se observan, y se producen. Ante el desarrollo de YouTube se requiere la produc-

ción de contenido por expertos dirigido a comunidades de aprendizaje puntuales, que acompañados por un profesor, puedan potenciar su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este lapso las investigaciones mueven su foco entre el formato de video, la duración, el estilo, la temática, el compromiso y la motivación que genera, la generación de interacción social que producen, y el rol de productor. En relación con este último, surgen las primeras investigaciones donde se analiza el papel que desempeña el productor educativo de video que toma el estilo propio de YouTube, las posibilidades que genera como red social, y las une con su experticia en un campo de saber curricular, y bajo una mirada pedagógica. Algunos profesores están pasando el aula de clase a las redes sociales y las están usando como un espacio digital para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Este nuevo entorno genera nuevas oportunidades y nuevos retos. En esta investigación se aborda, precisamente, esos nuevos retos que podrían ser tomados como retos educomunicativos en la medida en que se aborda un entorno digital propio para la comunicación, como lo es YouTube, y el desarrollo en dicho entorno de un proceso educativo. Así se busca educar en medios y educar en los medios.

5.5.4. 2021-2023: etapa actual de la plataforma

La pandemia del COVID-19 sigue siendo noticia en el año 2021. La población ha pasado por un periodo de cuarentenas y el regreso a la normalidad se ve aún lejano. Las primeras dosis de la vacuna se comienzan a aplicar a finales del año 2020, y el año 2021 será el año de la vacunación. El proceso educativo formal se ha visto trastocado por la pandemia, y la tecnología se ha convertido en un aliado para seguir prestando el servicio educativo. El uso de las redes sociales se disparará durante la pandemia, y también su análisis. En Scopus y Wos, durante el año 2021, que en parte recoge las acciones de investigación del año anterior, se puede ver que el uso de YouTube en la educación está enmarcado dentro del uso de las redes sociales en la educación, formal, informal, y ubicua, en el uso por parte de los profesores de distintas áreas, análisis de contenido, diseño de nuevas herramientas como app o programas que permiten hacer un mejor uso de esta red social. A continuación, se reseñan aquellas investigaciones centradas en el uso, análisis, y reflexión de YouTube y el video en el contexto educativo con miras de reconocer el momento actual en que se encuentran las publicaciones sobre estas temáticas.

Para comenzar, y como viene sucediendo en los últimos años, el campo de la educación en medicina sigue haciendo publicaciones sobre la temática, aunque las publicaciones de ciencias sociales han tenido mayor número de citas. Esto indica que la investigación desde las ciencias sociales, en el año 2021, tuvo mayor impacto y trascendencia en el campo investigativo. Las investigaciones del campo médico están relacionadas con el uso de YouTube como herramienta educativa, en el marco de la pandemia (Luu et al., 2021; Nomura et al., 2021; Verma et al., 2021; Yuda Handaya et al., 2021). En el primer caso hicieron un análisis de contenido para validar los videos como herramienta educativa en clases de otorrinolaringología, las conclusiones apuntan que, aunque los videos encontrados son gratuitos, carecen de calidad médica por lo que es necesario producir contenidos con amplitud y profundidad. En el segundo caso analizaron videos sobre RCP para apoyar la educación preclínica y las conclusiones apuntan a que el uso de videos en la enseñanza es útil, no obstante, las pruebas indican que el resultado de quienes vieron los videos es similar a quienes

estuvieron acompañados por un profesor; si bien el uso del video es útil, también lo sigue siendo la guía del docente. En ese sentido el video no reemplaza el acompañamiento docente. En el tercer caso, se analiza el contenido de videos publicados en YouTube sobre la higiene de manos, un tema recurrente en medios de comunicación en medio de la pandemia; los resultados muestran que la mayoría de los videos presentaron un contenido con solidez, que eran sencillos, y comprensibles, lo que mostró su calidad. En el cuarto caso los estudiantes vieron previamente un video y luego asistieron a una clase en vivo mediada por Zoom, los resultados muestran que el uso combinado del tutorial y la demostración en vivo es eficaz para la enseñanza de ciertas habilidades médicas. En este sentido, sería pertinente no solo evaluar el formato, video, o la plataforma, YouTube, sino los fines pedagógicos de la creación del contenido, la profundidad de este, y el uso combinado con otras técnicas didácticas.

Además del análisis del video en el marco del COVID-19, otras investigaciones en el campo médico siguen centradas en el uso del video como recurso pedagógico en temas quirúrgicos (Karabay et al., 2021; Mayo et al., 2021; Rahman et al., 2021); en dos casos, el análisis de los videos arrojó que son ineficaces y que el contenido es insatisfactorio para fines educativos, la última investigación abordó el formato de los video y encontró que los videos cortos son útiles para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que pueden ser útiles para los profesores de medicina en contextos de aprendizaje combinado. Dentro del mismo campo temático, los videos de YouTube han sido analizado como fuente de información (Krakowiak et al., 2021) con resultados que afirman de manera tajante que no brindan información médica de calidad; en ese mismo sentido, Zengin y Onder (2021) encontraron que los videos analizados sobre un tipo particular de ecografía no son satisfactorios como fuente educativa, lo que indica que los usuarios deben desarrollar procesos avanzados de filtración de contenidos. Reitano et al. (2021) identificaron que el contenido de los videos donde se indican acciones previas a un procedimiento quirúrgico no se ajusta a las pautas establecidas, lo que muestra que el contenido es cuestionable. Chen et al. (2021) analizaron videos que tratan una patología particular, sus hallazgos muestran que los videos creados por fuentes no médicas fueron los que tuvieron mayor número de espectadores, pero fueron menos concisos y tuvieron una menor calidad.

Otras investigaciones dan cuenta de que los estudiantes ven mayor riqueza en su proceso de aprendizaje cuando complementan el texto escrito y los videos dado que esto le permite desarrollar de mejor manera sus habilidades clínicas (Massieu & Díaz, 2021). Al analizar videos tutoriales sobre ejercicios de fisioterapia, para pacientes con un patología lumbar, los resultados muestran que el grado de calidad en general es moderado, pero no se pueden recomendar de manera universal (Heisinger et al., 2021). Y en relación con una afectación inguinal, los resultados de la investigación son claros en mencionar que el contenido no es confiable dado que muchos videos presentan problemas de seguridad para el paciente y para el profesional, y recomiendan máxima precaución al revisar este tipo de contenido (Huynh et al., 2021). En general las investigaciones identificadas alertan sobre los riesgos que tiene el uso del video como recurso pedagógico en temas médicos sin el debido análisis y/o acompañamiento de un profesor o experto en la temática tratada. Otras investigaciones, en menor cuantía, muestran beneficios pedagógicos al usar YouTube en contextos educativos dado que integra variados estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería, permite una mayor interacción que otras herramientas digitales, aumen-

ta el grado de compromiso de los estudiantes, y permite nuevas modalidades de estudio como el aprendizaje combinado (Lacey & Wall, 2021; Mahasneh et al., 2021).

Las investigaciones sobre el uso de YouTube como recurso en la educación médica ha sido un campo en constante crecimiento, algunos autores encuentran elementos positivos en su uso (Gayef & Caylan, 2021), mientras que otros, sin negar lo anterior, manifiestan que la calidad del contenido publicado es bajo como en los videos educativos sobre procedimientos quirúrgicos (Basim & Argun, 2021; Besmens et al., 2021; Chorath et al., s. f.; Karabay et al., 2021; Pamukcu & Duran, 2021). Los autores citados coinciden en que el contenido de los videos no es de calidad, por lo tanto, se requiere que los estudiantes de medicina desarrollen un sentido crítico y un proceso de filtración de videos; los profesionales e instituciones deben publicar contenidos de calidad que aporten a mundo de la educación dado que coinciden que el video beneficia el aprendizaje. Respecto a la educación médica también hay investigaciones sobre el uso del video en radiología (Staziaki et al., 2021) patologías particulares (Warren et al., 2021).

En general, los videos educativos en temas médicos no brindan seguridad ni calidad a los estudiantes de medicina, no obstante, son una adecuada herramienta pedagógica. En relación con la calidad de los videos, tal como se ha mencionado anteriormente, existe una necesidad de que los profesionales, las instituciones, y organismos de control produzcan y publiquen contenido con calidad curricular y con un adecuado diseño pedagógico. Las ventajas en cuanto a la potenciación del aprendizaje que tiene el video y YouTube como red social es latente, pero se requiere del uso adecuado de esta red social para la educación por parte de las personas que tiene el conocimiento y que pueden ayudar a otros mediante la publicación de un contenido de calidad, en el formato, y con la duración adecuada para que el material sea eficaz para el aprendizaje.

En el campo educativo YouTube sigue siendo objeto de investigación. Las publicaciones en Scopus analizadas muestran conexiones entre YouTube y la educación superior, redes sociales, educación virtual, educación mediada por tecnología, análisis de procesos comunicativos, estilos de aprendizaje, educación basada en diseño, y educación formal e informal. La aproximación al objeto de estudio sigue presentando una evolución en comparación con las publicaciones de los años anteriores. Ya no solo se analiza el uso del recurso en un contexto educativo, también en relación con un objetivo curricular como el aprendizaje de inglés (Ho & Tai, 2021), de gramática (Climent & Vidal, 2021), arte y cultura (Pattier, 2021a). Los resultados de estas investigaciones muestran que el uso de video de YouTube apoya el progreso en el aprendizaje de los estudiantes que buscan aprender inglés como segunda lengua, también reconocen la interacción social que permite la red social, la cual permite fortalecer los lazos entre usuarios interesados en aprender; así mismo afirman que los diseños educativos interactivos y performativos donde usan YouTube, enriquecen el aprendizaje. En relación con el aprendizaje de la gramática Climent y Vidal (2021) demostraron que las cápsulas audiovisuales sobre temáticas de lingüística, difundidas en YouTube, apoyan y refuerzan el aprendizaje lingüístico de los estudiantes y fomenta el autoaprendizaje. Pattier (2021b) realiza un análisis de profesores centrados en la enseñanza de temáticas de arte y cultura y hace un análisis del impacto de sus videos,

del desarrollo del canal y al uso de otras redes sociales; las conclusiones muestran que estos canales tienen alto impacto cuantitativo en la educación informal.

Las publicaciones también abordan el diseño e implementación de herramientas digitales que permiten sacar mayor provecho a los videos de Youtube. Tang et al. (2021) presentaron *ConceptuGuide*, una herramienta que permite orientar el aprendizaje a partir de la selección de videos según las temáticas conceptuales; los resultados mostraron que esta herramienta mejoró la eficiencia del aprendizaje por medio del video. Chidambaranathan et al. (2021) presentaron *Drona*, una extensión que permite generar notas inteligentes y cuestionarios a partir de videos de YouTube; los resultados muestran que esta extensión es útil en la medida en que permite capturar el contenido educativo de los videos de manera directa, y es una herramienta útil para los usuarios. Abichandani et al. (2021) presentaron *Matlabarduino*, una página web y un canal de YouTube asociado, que muestra cómo el uso del video y el diseño web pueden ayudar a potenciar el aprendizaje de sistemas integrados; en las conclusiones afirman que este tipo de iniciativas permiten el acceso abierto a procesos educativos de calidad y muestran de alguna manera el futuro del aprendizaje informal. Kadoic y Oreski (2021) presentaron las potencialidades que puede tener el uso de videos de YouTube en un LMS como Moodle. Los resultados muestran que es posible levantar datos que permitan validar y monitorear las tasas de visualización de los videos, los puntos clave del curso académico donde se ven los videos, y con estos datos tomar acciones de tipo pedagógico para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con el uso de la plataforma Fyfield et al. (2021) abordaron el problema de la búsqueda de contenido de calidad dentro de una plataforma que cuenta con millones de videos. Los resultados de este análisis muestran que los profesores no tienen experticia en relación con la búsqueda de información por lo que los videos que muestra la plataforma responden a la programación del algoritmo de YouTube, basado en visualizaciones, y no en el contenido de calidad. En las conclusiones recomiendan el trabajo entre pares como un mecanismo de curaduría de contenido que permita encontrar material con calidad. Tolkach y Pratt (2021) hacen el análisis de un canal de YouTube dedicado a la educación turística y abordan las implicaciones que tiene para el profesore ser creador de contenido, las posibilidades pedagógicas que puede tener un video de educación turística para los estudiantes en los comentarios, por ejemplo, y en la creación de nuevo contenido. Esta investigación llama la atención porque aborda el tema en el marco del COVID-19 donde el sector turístico tuvo una afectación total. En el mismo contexto COVID-19, Temban et al. (2021) analizaron las oportunidades que brinda YouTube Kids, un producto de YouTube destinado particularmente a niños, en el proceso de aprendizaje de niños durante la cuarentena; los resultados de esta investigación muestran que el empleo de esta red social tiene un impacto positivo en los procesos de aprendizaje informal.

La línea constante en las investigaciones reseñadas muestra que la investigación en torno a YouTube sigue una evolución y que no se quedan centradas en el uso del video como recurso, sino que abordan esta red social desde distintos ángulos que aportan de una u otra manera al campo educativo. En esta línea, Tadbier y Shoufan (2021) hicieron una revisión de las listas de canales educativos publicadas en sitios web y proponen un modelo para establecer un ranking de canales educativos con sus-

tento pedagógico; esta investigación hace un aporte a la formación de maestros en relación con la curación de contenido, un tema importante que va creciendo en la medida en que más contenido se va publicando en la red social. Desde otro ángulo Pattier (2021a) hace un análisis de las brechas de género entre los profesores creadores de contenido, los *edutubers*; en su investigación analiza el fenómeno según el cual hay poca participación de la mujer en la creación, producción, y visualización de contenido educativo. En las conclusiones brinda posibles pasos para reducir esta brecha de género. Kohler y Dietrich (2021) abordan las potencialidades y limitaciones de los video educativos; en su investigación hacen una diferencia entre los videos educativos que se ven en el aula de clase, curados por el profesor, y los videos educativos que el estudiante encuentra de manera libre en la red social. Las conclusiones apuntan a mencionar beneficios en el uso del video en aquellos casos en los que el profesor hace curación de contenido y enseña a sus estudiante a filtrar el contenido observado, también hay beneficio, cuando previamente, el estudiante ha sido preparado para ver un video, ve el video, y luego tiene la oportunidad de conversar con otros acerca del contenido del video. En últimas, el uso del video es beneficioso para el proceso de aprendizaje, pero no lo es por el video en sí mismo, sino por el diseño pedagógico que hay detrás y junto al uso del video.

Finalmente, las publicaciones abordan el ambiente educativo donde se usa el video. Rabiman et al. (2021) desarrollaron una investigación donde abordaron el aprendizaje basado en video como diseño de una acción pedagógica puntual. Los resultados muestran que la implementación de este tipo de diseños pedagógicos y el uso de los videos publicados en YouTube facilitan la comprensión de conceptos y de acciones a los estudiantes. Jiménez et al. (2021) abordaron el diseño de la clase invertida donde el uso del video se convierte en herramienta de aprendizaje dentro y fuera de clase. Los resultados muestran que el modelo es adecuado para el desarrollo del aprendizaje y que el uso del video, dentro y fuera del aula de clase, puede ayudar al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el año 2021 se publicaron investigaciones fruto de la acción en el aula formal e informal en el contexto del COVID-19 que muestran una evolución en la manera de abordar el fenómeno de estudio. Si bien el video sigue siendo objeto de análisis, se pasa a observar la red social, sus posibilidades educativas, las brechas de género, la calidad de los contenidos médicos, la necesidad del acompañamiento por parte de un profesor, distintos modelos y/o diseños pedagógicos, etc. El avance de la investigación da cuenta que el video es un formato que aporta a la educación, que YouTube es la red social dedicada al video con mayor número de usuarios, y que su implementación en la educación tiene muchas aristas, beneficios, y limitaciones.

El presente de la investigación sobre YouTube en el aprendizaje y la educación sigue estando centrada en áreas de educación médica y en áreas de ciencias sociales principalmente. Si bien se puede evidenciar algunos cambios, se puede afirmar que, de acuerdo con la búsqueda, recolección, y análisis de las publicaciones en el año 2022, se mantienen los campos de investigación. En el campo de educación médica YouTube y los videos publicados serán material de análisis y evaluación (Birch et al., 2022; Cetinavci et al., 2022; Goh et al., 2022; Piskin et al., 2022). Los resultados de estas investigaciones dan cuenta de que el contenido de los videos sobre temas médicos tiene una calidad baja, que el contenido debe pasar antes por una evaluación rigurosa.

rosa, que, si bien se valora el acceso a contenido médico al público en general, el contenido no cuenta con las características de confiabilidad y precisión requeridos; que el material publicado no es el material ideal al que deben acceder los estudiantes de medicina. Finalmente concluyen que el contenido debe ser producido por expertos en medicina a partir de fuentes de información confiables. Estas conclusiones siguen la dirección de las publicaciones que se han hecho en los últimos años sobre el contenido de videos sobre temas médicos.

En esta dirección otras investigaciones se han centrado en el uso de video como material educativo por los estudiantes de odontología (Dias da Silva et al., 2022; Fu et al., 2022; Kaval et al., 2022; Khanagar et al., 2022; Uprak & Ergenc, 2022), por estudiantes de procedimientos quirúrgicos (Erözkan et al., 2022; Fernandez-Diaz et al., 2022; Jackson et al., 2022; Lucatto et al., 2022; Moctezuma-Velázquez et al., 2022; Savran et al., 2022; Wu et al., 2022; Yuksel & Culcu, 2022); en campos de la nutrición (Chan et al., 2022), radiografía (Yeung, 2022), fisioterapia (Shah et al., 2022), y en campos de la enfermería (Burton, 2022). En las conclusiones de estas investigaciones mencionan que los estudiantes siguen consultando YouTube como fuente de información a pesar de que la red social no tenga un sistema de validación de contenido médico; hacen un llamado a las instituciones educativas y a los profesionales para que produzcan contenido de calidad, para estudiantes de temas médicos y para el público en general, también coinciden en valorar de manera positiva el uso del video como recurso educativo con un impacto positivo en los estudiantes de campos médicos.

Dentro del campo de la medicina, en las publicaciones del año 2022, sobre sale una investigación donde se comparó los efectos del uso de videos en realidad virtual inmersiva y el video no inmersivo; las conclusiones muestran que los estudiantes que usaron los visores de realidad virtual valoran de mejor manera la experiencia, aunque los resultados de la prueba de salida no mostraron diferencias significativas (Omlor et al., 2022). También sobresale una investigación donde se evaluó la creación de una videoteca sobre recurso educativo para estudiantes de enfermería; los resultados muestran que este recurso logró buenos resultados en los estudiantes, dado que manifestaron un alto nivel de satisfacción en relación con el uso del recurso (Pérez-Pérez et al., 2022). Durante este año también se hicieron publicaciones relacionadas con el uso de YouTube y del video como recurso educativo, en el marco de los procesos de enseñanza en el contexto del COVID-19.

En el campo de las ciencias sociales el análisis y la evaluación del video y de YouTube fue evidente. Shoufan y Mohamed (2022) analizaron el papel que ha tenido YouTube en la educación por medio de un análisis temático de publicaciones académicas. En sus resultados indican que YouTube se ha convertido en una fuente de contenido de fácil acceso, rica en número de producciones, y agradable para el uso; también mencionan los desafíos que tiene la plataforma y la necesidad de contar con maestros que acompañen el aprendizaje. Mostafa et al. (2022) hicieron una reconstrucción cronológica de 15 años sobre la relación entre YouTube y la educación. En sus conclusiones indican que las publicaciones sobre la temática están teniendo un constante crecimiento, y que las publicaciones están centradas en la creación de contenido por parte del usuario, en la educación médica, y en la calidad de la información. Estas dos publicaciones se pueden tomar como antecedentes de la presente re-

visión bibliográfica que es útil como base teórica para la investigación doctoral que se desarrolló.

Así se puede mencionar la investigación de Athreh y Obeidat (2022) quienes analizaron la perspectiva de los estudiantes respecto al uso de YouTube como recurso para comprender y aprender inglés, durante la pandemia del COVID-19; los resultados muestran que los estudiantes encontraron tres barreras en el uso de la red social con fines educativos: falta de contacto personal, barreras tecnológicas, y barreras físicas. Chhachhar et al. (2022) analizaron el uso de YouTube como dispositivo de aprendizaje con estudiantes de educación superior; sus hallazgos muestran que los videos son una fuente valiosa como material instructivo, y que tiene incidencia directa en el rendimiento positivo de los estudiantes. Pattier y Ferreira (2022) investigaron el uso del video en la educación superior, durante el periodo de pandemia; sus hallazgos muestran efectos positivos en los estudiantes quienes quedaron satisfechos con el uso de estos recursos, también mencionan que hay variables que influyen en la satisfacción como la competencia tecnológica, el nivel económico, y la disciplina o tema de estudio. Montalvan-Chamba et al. (2022) presentaron una ponencia donde concluían que el uso de YouTube y Zoom, en el contexto de la pandemia del COVID-19, contribuyó significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y hacen evidente el poco conocimiento que tienen los profesores sobre estas herramientas.

Taufik et al. (2022) analizaron el uso de YouTube en una escuela de primaria y encontraron que, en un contexto de educación semipresencial, el uso YouTube arroja resultados significativos. Trabelsi et al. (2022) investigaron el uso del video en relación con educación en deportes; afirman que este tipo de recursos puede ayudar el proceso de enseñanza en medio de situaciones de emergencia. Estas publicaciones, en distintos campos del saber, en distintos contextos geográficos, y con distintos tipos de estudiantes, muestran que en general YouTube aportó al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en medio de la pandemia del COVID-19. También muestran que el recurso del video tiene impacto positivo en los estudiantes, y que este debe ser usado con sentido pedagógico.

Como ha sido una constante en los últimos años y se ha dejado evidencia en este mapeo bibliográfico, las investigaciones sobre YouTube en el campo de la educación van siendo más profundas o van tomando nuevos elementos. Abu-Taieh et al. (2022) analizaron los factores que influyen en el aprendizaje, usando los videos de YouTube. Su análisis tomó múltiples variables y estuvo centrado en analizar sus relaciones. Las conclusiones muestran que YouTube incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes ya que estos adoptan de mejor manera la información, cuando esta es útil; así mismo, la credibilidad de la fuente, y la calidad de la información tienen relación directa sobre la utilidad de esta; y la calidad del conocimiento previo, el contexto y el acceso tiene influencia sobre la calidad de la información. Todas las conclusiones llevadas al plano educativo de YouTube dan herramientas a los creadores para pensar en la calidad, la utilidad, la adopción, el contexto, y el acceso. Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2022) investigaron la valoración de YouTube como recurso educativo en procesos de formación informal; sobresale el uso positivo de YouTube por su accesibilidad, rapidez, adaptabilidad, y uso en dispositivos móviles. Yafooz et al. (2022) analizaron el uso del video alojado en internet en contextos educativos resaltando la importancia del uso del video con acompañamien-

to de un maestro o de manera supervisada; subraya esta investigación la importancia del video para el aprendizaje profundo. Bhagwandeem (2022) analizaron el uso de YouTube en contraste con el uso de Powert Poin, los resultados apuntan que los estudiantes muestran preferencia por YouTube, además creen que es más efectivo para su aprendizaje.

Nuevos recursos se han utilizado en el estudio y análisis de YouTube. Faizi, (2022) analizó el sentimiento de los estudiantes expresado, por medio de los comentarios, en video educativos; la apuesta innovadora de esta investigación radica en el uso de *machine learning*. Los resultados muestran que la aplicación de un modelo particular mostró de mejor manera el sentimiento frente a otros modelos. En esta dirección, Beautemps y Bresges (2022) analizaron la relación entre las interacciones parasociales que se generan en YouTube y el aprendizaje; aunque sus conclusiones apuntan a que no existe una relación directa, dejan evidencia de que sí existe una relación entre la interacción parasocial y la motivación. Sobre el aspecto de la interacción, Anzola-Gomez et al. (2022) publicaron una investigación donde dan cuenta de la interacción social y la interacción discursiva que genera un canal educativo de YouTube; las conclusiones apuntan a que el canal analizado no toma en cuenta la interacción discursiva con fines pedagógicos, y que la interacción social es muy baja. La publicación de Anzola-Gomez et al. (2022) hace parte del desarrollo de la presente tesis de doctorado y es un antecedente del presente ejercicio de investigación.

En este último periodo de tiempo se hicieron publicaciones donde se analiza el uso de YouTube, con fines educativo en cine (Malhotra, 2022), música (Schmidt-Jones, 2022), idiomas (Kamentsev et al., 2022; Kao et al., 2022), agricultura (Shrestha et al., 2022), redacción (Trang, 2022), matemáticas (M. Habes et al., 2022), ingeniería (Kanetaki et al., 2022), y el uso de YouTube junto a otras herramientas digitales (Cardoso et al., 2022); bajo modelos innovadores y de autoaprendizaje (Mohamed & Shoufan, 2022). Llama la atención la investigación hecha por Fialho y Mendes (2022) quienes analizaron los canales de YouTube producidos por indígenas brasileños y encontraron en ellos conexiones entre la cultura y la educación; sus hallazgos muestran que YouTube es un vehículo que permite la valorización y preservación de la cultura indígena y que llega a valorizar el ámbito educativo y permite conocer su diversidad cultural. En relación con Latinoamérica, Hernández et al. (2022) analizaron la competencia mediática de jóvenes de países latinoamericanos; en sus conclusiones mencionan que YouTube tiene un uso creciente en relación con el visionado de videotutoriales, también mencionan la necesidad de generar una mayor alfabetización digital para que los estudiantes estén preparados a la hora de consumir y producir contenidos mediales.

Al cierre del año 2022 las publicaciones están centradas en el uso de YouTube tanto en los videos como en los comentarios. Se evidencia, desde el campo de la educación médica, una preocupación por la evaluación de la calidad de los contenidos educativos, mientras que desde el campo de las ciencias sociales se deja evidencia de la necesidad del acompañamiento, el diseño pedagógico, la alfabetización mediática, y el uso del video en distintos contextos y con distintos públicos. La efectividad del video en el proceso de enseñanza-aprendizaje es comprobada por la mayoría de las investigaciones dejando claro que también existen riesgos frente a los cuales es necesario prepararse y preparar a los estudiantes. Varias investigaciones publicadas estu-

vieron directamente relacionadas con el contexto dado a nivel mundial, la pandemia COVID-19, y otras tantas abordan el presente y el inmediato futuro de la educación mediada por redes sociales, entre ellas YouTube como principal herramienta para el consumo de material en contenido audiovisual.

La revisión bibliográfica centrada en YouTube, aprendizaje, y educación recoge las investigaciones publicadas en Scopus y Wos hasta el mes de marzo de 2023. En lo corrido de los tres primeros meses se puede reseñar una investigación en el campo de la educación médica donde se analizaron videos educativos dirigidos a estudiantes de enfermería; las conclusiones muestran que el uso de este recurso permite la participación de los estudiantes y baja la carga cognitiva lo que indica que el recurso promueve el aprendizaje de los estudiantes. Las demás publicaciones analizadas dan cuenta del análisis del uso del video en contextos educativos de ingeniería (Bhardwaj & Gupta, 2023; Lijo et al., 2023), química (Magnone et al., 2023), idiomas (Alawadh et al., 2023; Fxyrna, 2023; Toleuzhan et al., 2023), y como espacio autoformación bajo el modelo de responsabilidad personal (Joa et al., 2023); en estas investigación se deja evidencia de los usos y beneficios que tiene el uso del video en contextos educativos y en distintas áreas del conocimiento, también se menciona la importancia que tiene el diseño y la aplicación de principios multimedia para la producción de contenido; así mismo, se menciona que los videos de YouTube son una herramienta útil para el aprendizaje del inglés pero que tiene mayor resultado cuando se tiene el apoyo de un maestro o de otros compañeros. Por último, la investigación pudo determinar que YouTube es útil para el aprendizaje del japonés y que se requiere de habilidades metacognitivas para su uso.

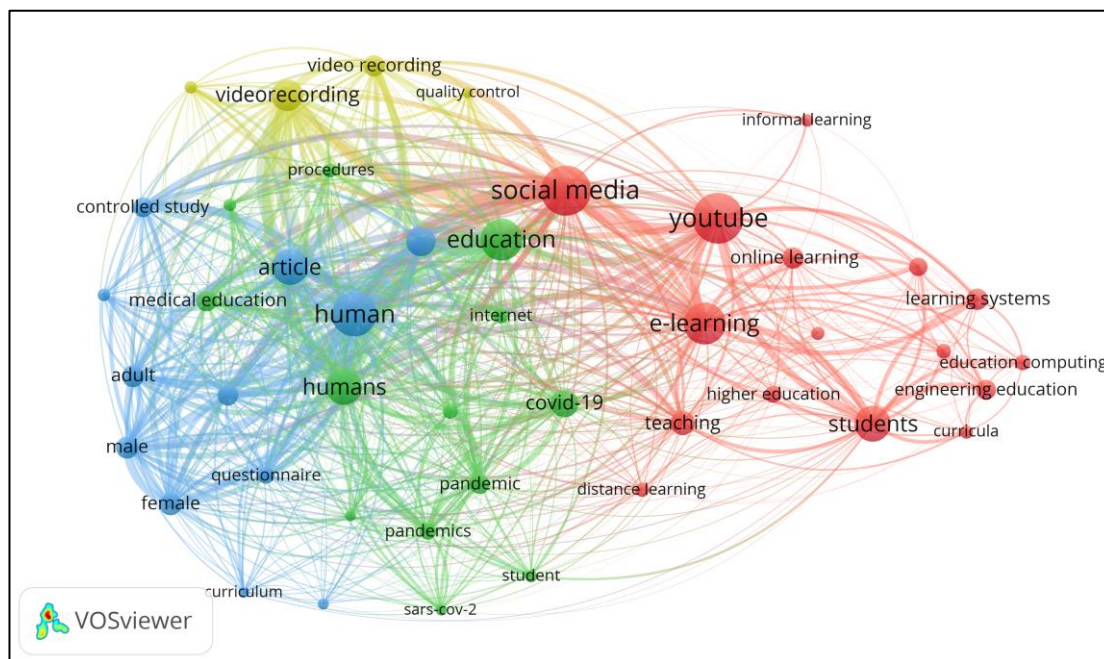
Es importante mencionar otras investigaciones que aportan a esta revisión. Arkenback (2023) realizó una investigación donde se hizo uso YouTube con el fin de generar un proceso de formación vocacional en un contexto laboral. Los hallazgos muestran que el uso de la narración en los videos facilita el aprendizaje, no obstante, según los videos analizados el contenido no prepara a las personas para la práctica laboral. Beltrán-Flandoli et al. (2023) presentan una revisión crítica del uso pedagógico de YouTube en el contexto de la universidad iberoamericana; en las conclusiones resaltan los usos que se han dado a YouTube en el marco educativo, la finalidad de uso en el marco de un modelo de aprendizaje profundo, y mencionan el notable incremento de su uso en el contexto educativo. En este mismo sentido enmarcan el uso de YouTube en metodologías activas, clase invertida, y el uso de modelos predictivos digital para potenciar la herramienta; también mencionan una instrumentalización de las prácticas lo que genera que se pierda el uso didáctico de la herramienta.

En la actualidad YouTube sigue siendo una herramienta útil en la educación. Su uso didáctico y pedagógico muestra un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones, en la actualidad, se enmarcan en el uso de redes sociales en el campo educativo y muestran líneas de profundización que sobrepasan el uso del video llegando al diseño e implementación de herramientas que potencian su uso dentro y fuera del aula.

Al finalizar la tercera etapa de análisis bibliográfico denominada estado actual es pertinente analizar las temáticas centrales sobre las cuales ha girado la investigación sobre YouTube, aprendizaje, y educación. Mediante el software Vosviewer (Van

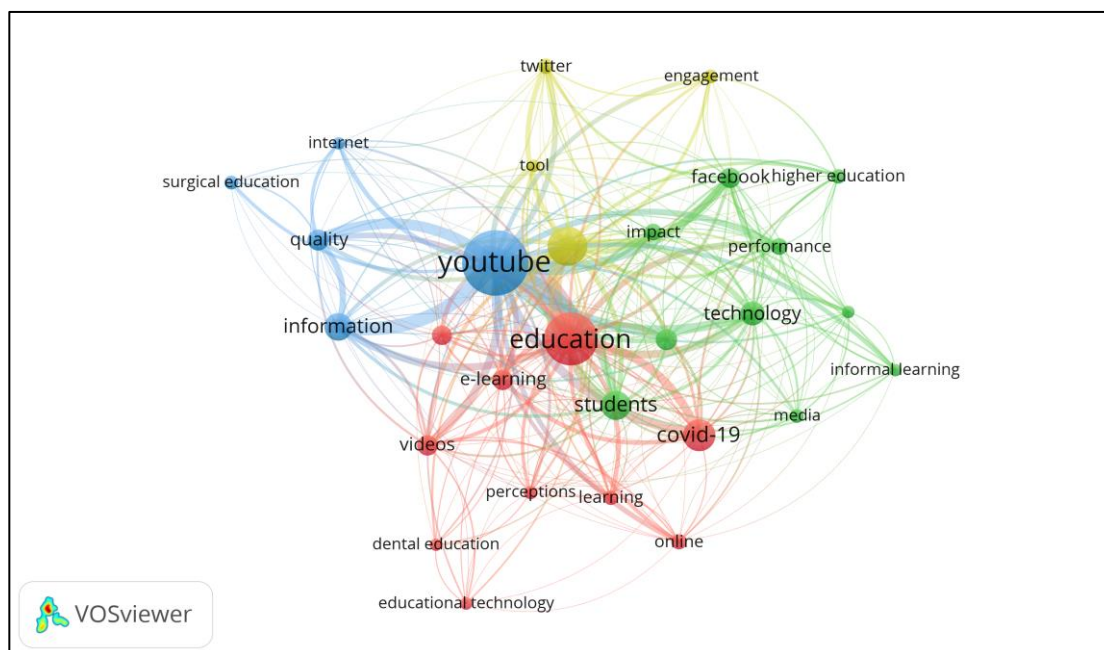
Eck & Waltman, 2010), se realizó un mapa bibliográfico con una co-ocurrencia superior a 15. La figura 11 muestra las palabras clave con mayor recurrencia presentes en título, resumen, y palabras clave de las publicaciones en Scopus entre el año 2021-2023, en total 553 publicaciones, lo que permite ver cuáles fueron las conexiones durante este periodo de tiempo.

Figura 11. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Scopus 2021-2023



De acuerdo con los resultados de Vos se presenta el mapa bibliográfico mediante el software Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010), se aplicó una co-ocurrencia de 10 palabras, búsqueda con el filtro topic de las palabras youtube AND learning AND Education, durante los años 2015-2020 obteniendo 310 publicaciones. El mapa bibliográfico se puede ver en la figura 12.

Figura 12. Mapa bibliográfico de co-ocurrencia Wos 2021-2023



En el centro del mapa se encuentran las redes sociales que están directamente conectadas con la educación, el aprendizaje virtual y/o digital, el COVID-19, y el estudiante. Las tres temáticas más frecuentes están conectadas por el uso de las redes sociales y la grabación de video en campos de educación médica, aprendizaje virtual, y educación. Las temáticas centrales de los 5 años anteriores se mantienen, incluyendo en este periodo las investigaciones relacionadas con COVID-19 que significó un incremento considerable en las publicaciones científicas sobre esta temática.

5.6. YouTube: de los *youtubers* a los *edutubers*

Dentro de YouTube aparecen distintos tipos de formatos y de creadores de contenidos. En los últimos años ha crecido el porcentaje de profesores que, tomando el formato propio de un *youtuber*, crea contenidos en video con el fin de enseñar una temática en particular; estos profesores que hacen videos en YouTube se les llama *edutuber*. Según López et al. (2020), el *edutuber* hace parte de la formación de un nuevo paradigma educativo alternativo que deja buenos resultados en los estudiantes.

El *edutuber* debe ser un profesor con las competencias pedagógicas, curriculares, y didácticas propias de la profesión docente. Los actos educativos que se desarrollan en los entornos digitales deben partir de una reflexión pedagógica respecto a los propósitos del acto educativo, debe tener en cuenta el rol del estudiante, el rol del maestro, y el papel que juega el entorno digital para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje con sentido profundo y que logre, de alguna manera, la transformación de todos. De acuerdo con Pasquel-López & Valerio-Ureña (2022) los *edutubers* se inspiran en teorías pedagógicas tradicionales y en teorías pedagógicas emergentes de manera involuntaria. El saber hacer pedagógico implica reflexionar sobre los fines del acto educativo, los propósitos centrales de este, y las acciones que

son producto de dicha reflexión (Fernández-Batanero et al., 2021). En un entorno digital marcado con la inmediatez, el número de visualizaciones, el número de Me gusta, etc. el *edutuber* está llamado a hacer una reflexión crítica de su rol como profesor digital desde un fundamento pedagógico con impacto extendido ya que el contenido puede llegar a muchas personas.

En esa misma dirección, el *edutuber* debe tener dominio curricular; el contenido es importante en los entornos digitales. En medio de una maraña de contenidos y saberes es fundamental tomar decisiones en relación con los contenidos y la calidad de estos. Investigaciones sobre el uso de YouTube en contextos educativos en el campo de la medicina dan cuenta de la utilidad que tiene el uso del video en procesos educativos y en la importancia de validar la calidad del contenido (Krakowiak et al., 2021; Zengin & Onder, 2021), lo que indica que es fundamental que el *edutuber* tome decisiones razonadas en relación con lo que dice. En YouTube el *edutuber* tiene la posibilidad de abordar contenido curricular y extracurricular que le permite aportar de manera directa a los procesos de enseñanza formal e informal, al mismo tiempo que representa un nuevo paradigma en el marco del aprendizaje autónomo de los usuarios (López, 2018), de acuerdo al ritmo del propio usuario (Córdova-Tapia et al., 2022).

Además de las competencias docentes, el *edutuber* debe contar con competencias TIC y mediáticas para poder sacar el mejor provecho del ecosistema digital del cual hace parte. Gutiérrez-Martín et al. (2022) mencionan la importancia que tiene para el profesor del siglo XXI el desarrollo de su competencia TIC que implica el uso de la tecnología con fines educativos en el diseño curricular, en la implementación de innovaciones mediadas por tecnología, en la evaluación del aprendizaje mediante tecnología, en el desarrollo de un ambiente digital para el aprendizaje del estudiante, en la organización de herramientas y estrategias digitales con fines educativos; también hacen hincapié en las competencias de alfabetización mediática e informacional donde el *edutuber* puede comprender los medios y la información, interpreta de manera crítica los contenidos digitales que crea y comparte, aplica criterios éticos de producción de contenido, y busca favorecer al estudiante por medio de contenidos y actividades que motivan el pensamiento crítico.

A este respecto Rodríguez et al. (2021) mencionan cuatro dimensiones que debe tener el profesor digital: la dimensión didáctica, curricular, y metodológica; la dimensión de planificación, organización, y gestión de recursos; la dimensión ética y legal; y la dimensión del desarrollo personal y profesional. El rol de *edutuber* sobrepasa el hacer videos educativos en YouTube e implica generar un perfil profesional con estructura y fundamento que permita desarrollar una tarea con una clara orientación al aprendizaje, al cambio. Con esto es evidente que un *edutuber* no es solo quien brinda información sobre algo en YouTube, sino quien logra propiciar un entorno orientado hacia el aprendizaje real, desde un punto de vista pedagógico, mediante distintos procesos de comunicación propios de una red social, en este caso YouTube.

Habiendo mencionado aquellas competencias de un *edutuber* en su rol de profesor, es necesario mencionar aquellas prácticas propias del entorno de YouTube. Pasquel-López y Valerio-Ureña (2022), en un estudio cualitativo descriptivo encon-

traron que los *edutubers* presentan 12 prácticas que se pueden organizar en cuatro categorías puntuales: gestión de recursos, estrategias de comunicación, gestión de contenidos, y estrategias pedagógicas. En su estudio mencionan que los *edutubers* tiene prácticas propias como el anclaje en el conocimiento previo, el uso de asociaciones, el uso de presentaciones mentales, el uso equilibrado de recursos, el manejo jerárquico de los temas. Los hallazgos de este estudio coinciden con las competencias del profesor digital mencionadas anteriormente, en otras palabras, el *edutuber* es totalmente un profesor y totalmente un productor de contenido que comprende muy bien las características del medio en el que produce y comparte su contenido.

Pattier y Ferreira (2022) en un estudio de análisis de contenido de *edutubers* en España encontraron que los *edutubers* presentan unos factores de éxito que le son propios a su rol como profesores y comunicadores en la red social YouTube. Estos factores de éxito son: publican contenido de manera constante, los videos son explicativos y presentan un objetivo claro, se hace un uso del plano medio o primer plano con un ángulo normal, hay aparición física del *edutuber* con un lenguaje normalizado, hace uso activo de enlaces a otras páginas, activación de los comentarios, creación de listas de reproducción, uso de redes sociales, y ofrecimiento de enlaces a otros contenidos dentro de la misma plataforma. En esta investigación se evidencia que el análisis se va centrando en las oportunidades mediales que permiten YouTube como red social y su uso en el campo educativo. Además de las competencias como profesor, las competencias TIC, las competencias mediales, se requiere una competencia en el uso de la red social con fines educativos.

Pattier (2022) realizó una investigación sobre *edutubers* de matemáticas y encontró algunos factores que son necesarios para desarrollar adecuadamente la tarea de *edutuber*. En su investigación demostró cómo los *edutubers* de matemáticas suelen hacer uso de una estructura fija en sus videos que comienza por presentación del objetivo, explicación de la temática, y ejemplificación; también encontró que el tiempo de duración de los contenido es un factor a tener en cuenta. Otro aspecto para resaltar es el uso de un lenguaje normalizado y el énfasis que hacen en el contenido más que en la calidad de la edición del video. En general, los *edutubers* de matemáticas analizados trasladan la estructura de la clase tradicional a las pantallas de YouTube; también menciona que los usuarios van a un canal de YouTube con la intención de resolver una duda puntual, por lo que no están implicados en desarrollar un proceso de interacción a largo plazo. Las conclusiones de esta investigación encuentran coincidencia con la investigación mencionada anteriormente. El uso de redes sociales, el tiempo limitado de los videos, y la estructura del video son factores de éxito en los *edutubers* de matemáticas.

Tal como lo menciona (Pasquel-López & Valerio-Ureña, 2022), un *edutuber* es un comunicador, por lo tanto esta competencia debe ser abordada y potenciada. La conexión de la audiencia con YouTube muchas veces radica en el estilo comunicativo libre, juvenil, y natural que tienen los productores de contenido. En este sentido el cómo se comunica el mensaje es importante para el *edutuber*. Ese aspecto puntual es el tema de esta investigación de doctorado, entendiendo que el factor dialógico es un punto fundamental para el desarrollo del un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la red social YouTube.

En términos de comunicación se puede mencionar la cercanía, la familiaridad, la concisión, y la comprensión; el uso del diálogo coloquial e informal. El *edutuber* es natural y espontáneo. “Su *performance* es una actuación rigurosa en cuanto a comunicación verbal, gestual y narrativa” (López et al., 2020, p. 199). Es importante recordar que el *edutuber* es un tipo de *youtuber* y comparte las características y estilo comunicativo de este tipo de productor de contenido centrado en el uso del tono informal y el lenguaje sencillo (Córdova-Tapia et al., 2022). Si bien es cierto que cada *edutuber* tiene su propio estilo comunicativo existen algunos elementos que son compartidos por la mayoría de ellos: una fórmula de saludo, una fórmula de cierre, una manera para dirigirse de manera directa a la audiencia, un estilo particular de estructurar el contenido, el uso de apartados de humor dentro del desarrollo del contenido, etc.

En el marco de la comunicación es importante mencionar que la red social está pensada para el encuentro y la interacción de los usuarios. Es por ello que los comentarios y la opción de dar Me gusta, No me gusta, y Compartir son fundamentales. No se espera que haya un único productor de contenido sino la generación de interacción entre el productor y su audiencia, y entre los usuarios de la audiencia. Los comentarios, la retroalimentación del *edutuber*, la opción de dar me gusta, o no me gusta, genera cierto grado de interacción entre el usuario, el contenido, y el creador del contenido, también pone al estudiante en el centro del proceso educativo (López et al., 2020).

En este sentido, la investigación de Dubovi y Tabak (2020) evidencia que los comentarios que dejan los usuarios en YouTube “van más allá del intercambio de información a la negociación argumentativa, alcanzando un mayor nivel de construcción de conocimientos” (p.1). Esta evidencia abre la puerta para analizar cuál es el papel de los comentarios dentro de la red social y cómo podrían ser utilizados dentro del marco de la comunicación dialógica propia de la educomunicación; además permite preguntarse cómo se deben usar los comentarios de YouTube dentro de un acto comunicativo desde el rol de emisor propuesto por Cloutier (1983), citado por Aparici y García-Marín (2018).

Aunque YouTube brinda la oportunidad de interacción y algunas investigaciones han dado luces en cuanto a la importancia de los comentarios, se estima que esa participación no deja de ser, en muchos casos, una participación vertical que replica un modelo de comunicación basado en el efecto (Kaplún, 1998), convirtiéndola en una seudoparticipación (Kaplún, 1985), o falsa participación (García-Marín & Aparici, 2020), que dista de lo que realmente es un proceso de comunicación con orientación al diálogo.

Como ejemplo de esta relación comunicativa que se puede dar en YouTube se encuentran los canales de *booktubers* que han logrado la generación de opinión entre pares para promover la lectura y la escritura de textos literarios (Verdú et al., 2019). En esta investigación han evidenciado que “el booktubing ha creado una sinergia de colaboración, recomendación y participación entre iguales en las que no importan tanto los aspectos físicos o psíquicos, sino los gustos y las reflexiones” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p. 101). Aunque esta posibilidad de intercambio de opiniones se da en el marco de un producto multimedial basado en el gusto y en la reflexión en torno a textos literarios alejados del mundo curricular propio de la educación formal, es una

muestra fehaciente de las posibilidades comunicación y de interacción que se pueden generar en YouTube. El reto es poder lograr este intercambio de opiniones dentro de un producto en video hecho por un *edutuber*.

Las recientes investigaciones sobre las relaciones comunicativas que se generan en los canales de YouTube entre el productor del contenido y su audiencia dan cuenta de que el contenido curricular se lleva toda la atención dejando a un lado el factor dialógico (Anzola-Gomez et al., 2022; Anzola-Gomez & Rivera-Rogel, 2023). Las dos investigaciones que se hicieron sobre esta temática, en el marco de la presente investigación de doctorado, mostraron que los *edutubers* no usan la comunicación con sentido pedagógico, es decir, no se encontró una relación directa entre la competencia pedagógico y la competencia comunicativa, aspectos fundamental a la hora de promover el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el entendido que no es posible educar sin comunicar, ni comunicar sin educar (Kaplún, 1985).

Dado que YouTube abre una oportunidad de aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje donde la competencia docente, la competencia TIC, la competencia medial, y la competencia comunicativa se pueden encontrar es necesario volver sorbe las prácticas educativas en redes sociales y plantear salidas que potencien y mejores el proceso educativo. El mundo del siglo XXI abre un abanico de posibilidades tanto para los profesores productores de contenido audiovisuales en YouTube como para los usuarios interesados en el desarrollo de su aprendizaje, en la resolución de sus dudas temáticas, y en la posibilidad real de interacción que la red social genera.

A lo largo de este capítulo se ha presentado la red social objeto de análisis de esta investigación. En primer lugar, se aborda YouTube como empresa con un modelo de negocio, el impacto que ha tenido YouTube en la sociedad, la generación de contenido y los tipos de productores de contenido, entre los que se encuentran los *edutubers*, y un mapeo bibliográfico de las investigaciones que se han desarrollado desde el surgimiento de esta red social. Con esta presentación se ha dejado evidencia de que la investigación de YouTube como red social de alto impacto es necesaria hoy en día, y más cuando está siendo utilizada por profesores, *edutubers*, que crean contenido bajo su estilo comunicativo.

Este apartado permite al lector, y al mundo académico, hacerse una idea puntual del impacto de esta red social y cómo esta investigación tiene lugar y puede aportar al campo de investigación centrado en la comunicación, las redes sociales, la educación, y los creadores de contenido.

Habiendo hecho la aproximación teórica y el abordaje de las categorías de esta investigación, se presenta, en el siguiente capítulo, el abordaje metodológico que sigue este estudio.

III. INVESTIGACIÓN

6. Investigación empírica

6.1. Planteamiento del problema

La capacidad que tiene el ser humano para comunicarse encuentra fundamento en su propio lenguaje. En los últimos años esta capacidad se ha expandido gracias al desarrollo digital y a los procesos de participación activa que cada individuo puede generar. Cada vez son más visibles la conexión intrínseca entre educación, comunicación y tecnología. Las nuevas ecologías digitales (Gonzalez-Sanmamed et al., 2020) han generado nuevos procesos comunicativos y educativos que exigen procesos de alfabetización medial (Aparici et al., 2018) y transmedial (Jenkins, 2003; Scolari, 2018b) con miras a desarrollar la competencia digital, medial y transmedial (Aguaded et al., 2019; Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018; Ferrés & Piscitelli, 2012; Marín-Gutiérrez et al., 2019) que le permita al sujeto actuar en el contexto digital en el que se encuentra.

El auge de internet 2.0 ha generado espacios de consumo, producción e interacción de distintos tipos de contenidos en distintas plataformas digitales. Un ejemplo de ello es el auge que ha tenido la red social YouTube que se ubica como la plataforma número uno en el mundo para cargar contenido audiovisual en formato largo (Iab España, 2023). Esta plataforma, creada para el entretenimiento en principio, es usada en la actualidad como repositorio de material educativo, como recurso didáctico, y como objeto de análisis (Anzola-Gomez et al., 2022; del Valle-Ramón et al., 2020; Pattier, 2020, 2021c, 2022a).

El auge de YouTube ha tenido un impacto directo en espacios educativos formales a tal punto que hay profesores que deciden producir contenido educativo en formato video, a estos profesores se les denomina *edutubers* (Pattier, 2020). Dado el crecimiento que tienen los *edutubers* y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje es pertinente tomar sus producciones audiovisuales, sus videos, como fenómeno de investigación.

Ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente relacionado con la comunicación, al punto que no es posible enseñar sin comunicar (Kaplún, 2002), es pertinente analizar las producciones audiovisuales que tienen los *edutubers*

y que logran impactos positivos en su audiencia (Pattier, 2020). El *edutuber* es profesor, comunicador, influencer, y sus producciones audiovisuales pueden dar luces en relación con las nuevas maneras en que se puede enseñar en el mundo digital.

La búsqueda, recolección y análisis de la información teórica y conceptual sobre la comunicación, las ecologías comunicacionales y educativas, y el entorno digital de YouTube dan cuenta de la existencia de los *edutubers* como un campo de investigación que hasta ahora está siendo investigado (Forteza, 2021; Pattier, 2020, 2021c, 2021a). En Latinoamérica la investigación sobre los *edutubers*, y las publicaciones académicas en bases de datos son incipientes (Cordoba et al., 2021; López et al., 2018; López et al., 2020).

El punto central de análisis de esta investigación es el factor dialógico. El factor dialógico se define como la orientación manifiesta (el espíritu) que un emisor hace real en un acto comunicativo particular mediante la cual reconoce a su interlocutor como parte fundamental del acto comunicativo y de la construcción de la realidad. El factor dialógico se considera como un elemento característico de la educomunicación (Freire, 1970, 1976; Kaplún, 1985, 1998).

Para analizar el factor dialógico de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos se aplicó un procedimiento analítico en dos direcciones: por un lado, el modelo de discurso interpersonal de Hyland (2005), quien entiende la interacción discursiva como la actitud que el emisor hace evidente por medio de marcas discursivas; estas marcas discursivas son marcas de postura donde el emisor muestra su presencia dentro del texto, y las marcas de compromiso donde el emisor muestra la presencia del destinatario en el acto comunicativo. Hablante y oyente hacen posible el discurso en el encuentro interpersonal que se da mediante el discurso y gracias a este. Y por otro lado, se procedió a identificar el *engagement* social (Kaushik, 2011; Nuñez, 2017; Ure, 2018) que permite identificar el efecto interactivo que tienen los actos comunicativos en los usuarios de las redes sociales, en este caso YouTube; el *engagement* social se identificó haciendo diferente entre la tasa aplausos y la tasa de conversación.

Las investigaciones actuales sobre YouTube y los *edutubers* están centradas en el uso del video como recurso pedagógico (Garrido Martínez Salazar et al., 2021; Montoya Rubio, 2021), los factores de éxito de los *edutubers* (Pattier, 2020, 2020, 2021c), impacto del video en los estudiantes (Ibáñez et al., 2021; Massieu & Díaz, 2021). Las temáticas de los videos educativos en YouTube (Pattier, 2021b; Vizcaíno-Verdú et al., 2020).

Habiendo hecho la revisión de la literatura y la observación detallada del fenómeno de los *edutubers*, desde la experiencia personal como *edutuber* que tiene el investigador, se identifica que hay una falencia en el campo investigativo relacionada con los procesos comunicativos interpersonales que desarrollan los *edutubers*.

Hasta el momento no se ha analizado el factor dialógico que está presente en las producciones audiovisuales de los *edutubers*. Investigaciones similares se han desarrollado en el campo de las relaciones públicas (Shoai, 2020; Zeler, 2020), en campo educativo presencial (Aubert et al., 2010; Böheim et al., 2021; Rapanta et al.,

2021), y en el mundo digital en los videojuegos (Hanghoj et al., 2021) . Siendo YouTube la primera red social para la publicación de video, y siendo un espacio usado por los profesores, es pertinente analizar el factor dialógico que está presente en sus producciones audiovisuales.

6.2. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema se formulan dos preguntas de investigación. Las preguntas de investigación permiten darle un marco delimitado a la investigación y permiten que el diseño de investigación esté orientado a responder estas preguntas (Hernández et al., 2014). La construcción de las preguntas se realizó a partir del problema identificado y descrito anteriormente; así mismo, se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica y los antecedentes de investigación.

El problema de esta investigación es abordado desde un enfoque lingüístico funcional metadiscursivo y reconoce que las producciones audiovisuales de los *edutubers* son actos textuales lingüísticos que pueden ser analizados desde este enfoque. Así mismo, el problema de investigación es abordado desde un enfoque de investigación propio de las redes sociales y encuentra en los datos de interacción y las métricas de *engagement* un recurso analizar y ver el fenómeno estudiado. Las preguntas de investigación se postulan en coherencia a estos dos enfoques. Además, como un ejercicio de transferencia educativa, en coherencia con los postulados de la educomunicación y haciendo uso de ellos, se plantea una pregunta de investigación a modo de ideación de una propuesta de un modelo de comunicación dialógico. Esta última parte cobra importancia en la medida en que desde la educomunicación la investigación es un camino para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

P1: ¿Cuál es el factor dialógico que está presente en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube evidente en la interacción con su audiencia en el contexto de la producción y publicación de contenido educativo?

Para responder a esta pregunta se plantean dos preguntas específicas:

P 1.1: ¿Cómo se manifiesta la interacción discursiva, la postura y el compromiso, en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube, y cuál es su contribución a la interacción entre los *edutubers* y su audiencia en el contexto de la producción de contenido educativo?

P 1.2: ¿Cuál es la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube en el contexto de la producción de contenido educativo?

A modo de transferencia investigativa se plantea la siguiente pregunta:

P2: ¿Cuál puede ser un modelo de comunicación educomunicativo que promueva un alto grado de factor dialógico y sea aplicable a las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube?

6.3. Objetivos

La transformación de las realidades educomunicativas implican responder a las preguntas planteadas anteriormente. Así la aspiración del investigador queda de manera expresa manifiesta en los objetivos de investigación que tiene coherencia plena con las preguntas de investigación. Los objetivos que se presentan tienen dos características puntuales: la claridad y la especificidad. Los objetivos muestran el fenómeno de estudio y las variables que fueron tomadas para la investigación (Hernández et al., 2014). Es importante mencionar que el alcance de los objetivos corresponde al alcance de la investigación. Como ya se mencionó anteriormente, hay una ausencia de investigaciones sobre el factor dialógico en los *edutubers* latinoamericanos lo que indica que esta investigación tiene un alcance descriptivo y se puede convertir el base para siguientes investigaciones.

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo 1

Examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, con el fin de comprender cómo se establece y desarrolla la interacción entre los *edutubers* y su audiencia en el contexto de la producción de contenido educativo en la plataforma YouTube.

Objetivo 1.1

Identificar y analizar la interacción discursiva, postura y compromiso presentes en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, en el contexto de la producción de contenido educativo en la plataforma YouTube, con el propósito de comprender cómo estos elementos contribuyen a la construcción de la interacción y la participación discursiva de la audiencia.

Objetivo 1.2

Identificar y analizar la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube para comprender las interacciones y la participación de su audiencia, mediante la medición y análisis de las métricas de *engagement* social.

Objetivo 2

Proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomentar la interacción discursiva y el *engagement* social.

Con el fin de validar la coherencia entre las preguntas de investigación y los objetivos se presenta la Tabla 2.

Tabla 2. Preguntas de investigación y objetivos de investigación	
Pregunta de investigación	Objetivo de investigación
P1: ¿Cuál es el factor dialógico que está presente en las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos en la plataforma YouTube evidente en la interacción con su audiencia en el contexto de la producción y publicación de contenido educativo?	Objetivo 1: Examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos, con el fin de comprender cómo se establece y desarrolla la interacción entre los <i>edutubers</i> y su audiencia en el contexto de la producción de contenido educativo en la plataforma YouTube.
P 1.1: ¿Cómo se manifiesta la interacción discursiva, la postura y el compromiso, en las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos en la plataforma YouTube, y cuál es su contribución a la interacción entre los <i>edutubers</i> y su audiencia en el contexto de la producción de contenido educativo?	Objetivo 1.1: Identificar y analizar la interacción discursiva, postura y compromiso presentes en las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos, en el contexto de la producción de contenido educativo en la plataforma YouTube, con el propósito de comprender cómo estos elementos contribuyen a la construcción de la interacción y la participación de la audiencia.
P 1.2: ¿Cuál es la tasa de engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los <i>edutubers</i> latinoamericanos en la plataforma YouTube, en el contexto de la producción de contenido educativo?	Objetivo 1.2: Identificar y analizar la tasa de engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los <i>edutubers</i> latinoamericanos en la plataforma YouTube para comprender las interacciones y la participación de su audiencia, mediante la medición y análisis de las métricas de engagement social.
P2: ¿Cuál puede ser un modelo de comunicación educomunicativo que promueva un alto grado de factor dialógico y sea aplicable a las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos?	Objetivo 2: Proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los <i>edutubers</i> latinoamericanos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomentar la interacción discursiva y el engagement social.

6.4. Justificación de la investigación

El desarrollo de una investigación de doctorado tiene distintas razones que le sustentan y justifican. Estas razones van desde lo puramente académico y/o investigativo hasta lo puramente personal y humano. Ambos tipos de razones deben ser tenidas en cuenta a la hora de abordar este proceso de elaboración de tesis de doctorado que es el primer paso para hacer del ejercicio de investigación un camino fructífero para la observación, análisis, comprensión, evaluación, y transformación de fenómenos que nos rodean. En el caso de la presente investigación las razones que justifican se presentan desde lo académico hasta lo personal.

En primer lugar, esta investigación es necesaria ya que hace un aporte a la comprensión de un fenómeno digital actual que está directamente relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los usuarios digitales. De acuerdo con Iab España (2023), YouTube es la segunda red social de contenido audiovisual más utilizada, después de Instagram. Su crecimiento, lenguaje, procesos comunicativos, y estrategias son objeto de investigación dado que permite comprender un fenómeno digital que está relacionado con el campo educativo. Hasta el momento los avances investigativos sobre el mundo *edutuber* son incipientes, lo que significa que es un campo productivo para ser analizado, comprendido y potenciado.

En segundo lugar, las producciones audiovisuales de tipo educativo no son solo mensajes o paquetes de datos, sino que conllevan miradas y expresiones de mundos particulares que son evidentes de manera literal e inferencial en la comunicación. El análisis de los procesos de comunicación brinda datos que permitirán analizar, criticar y transformar los actos comunicativos. La importancia de esta investigación ra-

dica en que brinda al mundo científico de la educación y la comunicación un panorama empírico en relación con los procesos comunicativos de los *edutubers*, teniendo en cuenta que hay un vacío en este campo.

En tercer lugar, la limitación geográfica propuesta en esta investigación es un elemento distintivo. Los sujetos experimentan de manera particular los medios y lo hacen a partir de su contexto, sus objetivos también responden a reflexiones particulares de su ambiente, por lo tanto, es importante investigar a los *edutubers* latinoamericanos para comprender cómo los procesos comunicativos evidencian la reflexión y comprensión de su entorno. Desde la lingüística funcionalista los actos comunicativos están directamente relacionados con el contexto en el que se generan, y el análisis debe partir de dichos contextos (Halliday, 1979). En este sentido, es importante abordar a los *edutubers* latinoamericanos porque sus producciones audiovisuales son una extensión de sus miradas del mundo que se hacen visibles en lo que dicen y cómo lo dicen. Esta limitación geográfica antes de entenderse como una limitante se debe entender como una oportunidad de ver cómo los *edutubers* de Colombia, Argentina, Perú, y otros países de Latinoamérica generan sus producciones audiovisuales.

En cuarto lugar, esta investigación es importante porque analiza a los *edutubers* como sujetos sociales que con sus producciones audiovisuales construyen una realidad y tienen un impacto social particular. La educomunicación permite ver a los creadores de contenido en tanto sujetos de acción, sujetos democráticos, sujetos de cambio. El análisis de los *edutubers* desde la educomunicación permite hacer un análisis que conlleva implicaciones de transformación e impacto social. Desde los postulados de Freire (1976) y Kaplún (1985, 2002) el maestro es comunicador y al comunicar se enseña, de manera que analizar y pensar la comunicación tiene una implicación directa en la enseñanza y en la realidad que viven.

En quinto lugar, y en coherencia con lo anterior, esta investigación es importante porque tiene implicaciones prácticas para el mundo educativo, tanto en el ecosistema digital como análogo. Frente al éxito que tienen los *edutubers* y su impacto validado es pertinente analizar los procesos comunicativos para tomar de ellos aquellos aspectos que se puedan replicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje análogo. Los nuevos medios se caracterizan por transformar realidades y así lo están haciendo los *edutubers*. Los profesores, los *edutubers*, los padres de familia, los estudiantes, pueden tomar los resultados de esta investigación para analizarlos y replicar en sus acciones pedagógicas aquellas estrategias comunicativas que llevan a tener mayor nivel de éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la investigación propuesta da un paso más en relación con el análisis de un fenómeno y llega a la postulación de una propuesta que, aunque pensada en el marco de la producción y publicación de contenido educativo para YouTube, tendrá mucho que aportar a los actos educomunicativos análogos.

En sexto lugar, en esta investigación se analizó un fenómeno comunicativo, se recolectó información sobre él, y se analizó de manera crítica y propositiva. El análisis del fenómeno implica variados enfoques de análisis, varias visiones teóricas, varias técnicas de análisis, y varios momentos de investigación; esta metodología de análisis se convirtió en punto inicial para el desarrollo de procesos de transformación comunicativos en YouTube y en contextos educativos digitales y análogos. Esta investiga-

ción encuentra su justificación en la medida en que sigue validando la rigurosidad metodológica como camino empírico para ver la realidad y transformarla.

Para terminar, a modo personal, esta investigación es importante porque se convierte en un proyecto con implicaciones personales, familiares, y sociales. El desarrollo de este proyecto implicó un cambio de país, un dejar para aprender, un distanciamiento de la familia, una nueva manera vida, un proyecto que supera el producto final y enseña a disfrutar el proceso aprendiendo de todo lo que sucede. Así como esta investigación puede hacer aportes al mundo educomunicativo, hace importantes aportes al mundo personal y familiar.

6.5. Tipo de la investigación

Para el logro de los objetivos de esta investigación se estableció una metodología de tipo mixto, en el entendido que se recolectan y analizan de manera conjunta datos cuantitativos y cualitativos para identificar el factor dialógico que tienen los *edutubers* (Hernández et al., 2014; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018); además este tipo de investigación permite obtener datos para proponer un modelo de comunicación dialógico para ser usado en YouTube por parte de los *edutubers* latinoamericanos.

El método mixto responde a una postura pragmática en la que el diseño, el modelo de análisis, y el procedimiento analítico están al servicio de la investigación; en este sentido, el investigador tiene la libertad de elegir aquellos instrumentos y etapas que le permiten acercarse al fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014, p. 539). La aproximación al saber puede tener varios caminos que son válidos y que pueden guiar al investigador a la respuesta de las preguntas de investigación. Los fenómenos pueden ser abordados desde una mirada netamente positivista o una mirada netamente interpretativista; no obstante, el método mixto toma lo mejor de la mirada cuantitativa y lo mejor de la mirada cualitativa para establecer elementos que le permitan alcanzar los objetivos de la investigación.

El tipo de investigación mixta le permite al investigador abordar la realidad que investiga desde una perspectiva más amplia y entendiendo las relaciones que se producen entre el contexto y el objeto de estudio. La mirada pragmática del tipo de investigación junto a la mirada funcionalista (Halliday, 1979), en relación con el uso de la lengua, se convierten en elementos que sustentan la presente investigación. El análisis de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, y puntualmente, el factor dialógico es un fenómeno que permite tener un acercamiento mixto en la medida en que hay aspectos de tipo cualitativo y aspectos de tipo cuantitativo que se pueden observar, recolectar, analizar, y evaluar.

6.6. Diseño de la investigación

La investigación mixta que se aplica en esta investigación es de tipo cualitativa-cuantitativa. El objeto de estudio de esta investigación es el factor dialógico presente en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. La aproximación al objeto de estudio se realizó por dos caminos, que confluyen al final.

En el primer camino, en coherencia con la pregunta de investigación 1.1 y el objetivo específico 1 se aplicó un modelo cuali-cuantitativo. El método cualitativo permitió identificar mediante un proceso interpretativo las marcas de postura y compromiso, y validar que respondieran a la intención dialógica del emisor; luego se aplicó el método cuantitativo en la recolección de datos y en el análisis normalizado y un análisis estadístico de la frecuencia de las marcas de postura y compromiso en el corpus.

En el segundo camino, en coherencia con la pregunta de investigación 1.2 se aplicó un modelo cuantitativo que permitió la recolección y análisis de los datos empíricos arrojados por YouTube, número de Me gusta y Comentarios, luego se aplicó una fórmula para identificar la tasa de aplausos y la tasa de conversación.

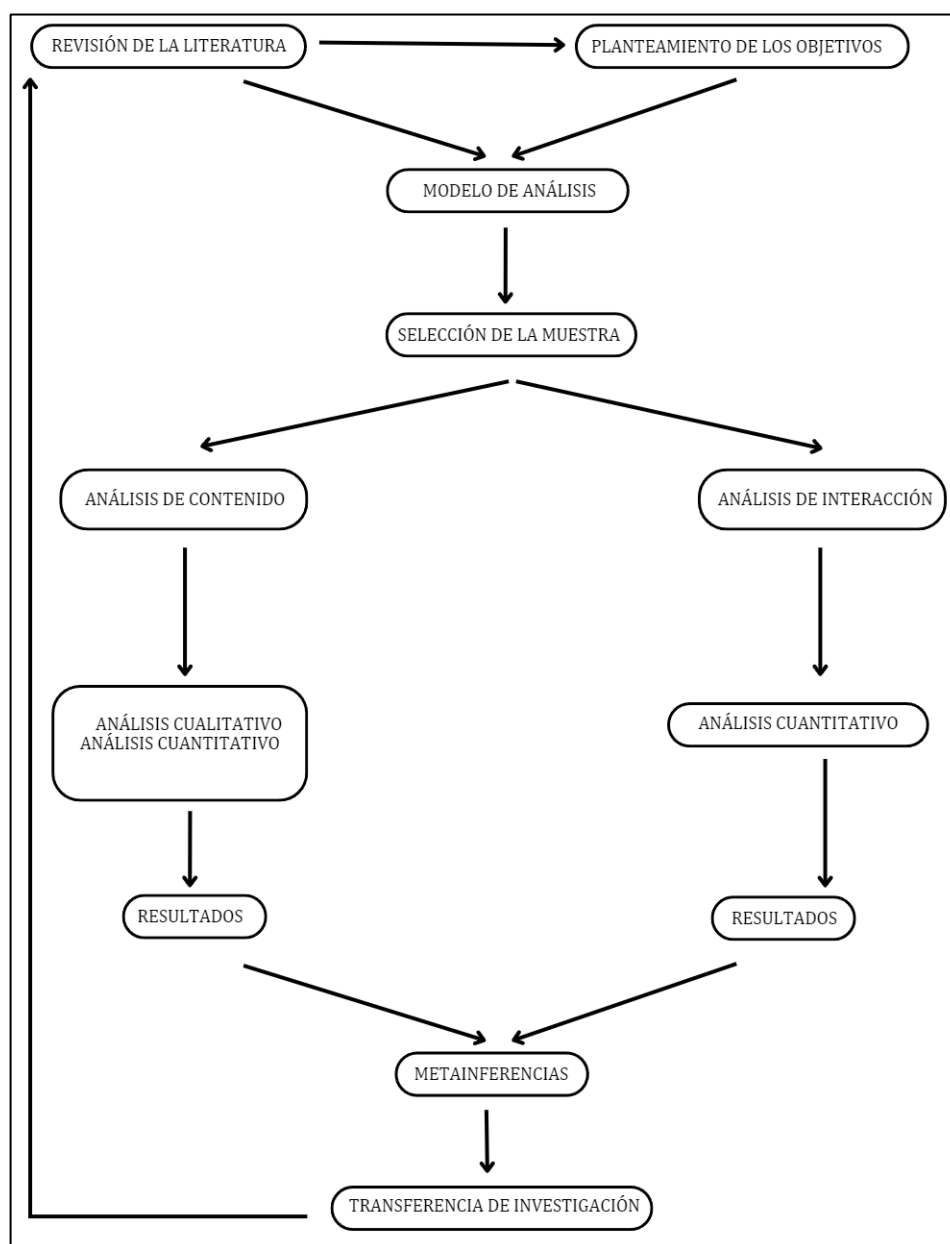
Los dos caminos confluyen y permiten, a partir de las metainferencias, proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en la producción y publicación de las producciones audiovisuales en la red social YouTube por parte de los *edutubers* latinoamericanos.

El diseño de esta investigación es transformativo concurrente. De acuerdo con Hernández et al. (2014, p. 565), bajo este diseño se hace una recolección de datos cualitativos y cuantitativos en un mismo momento, de allí su nombre concurrente; el proceso de investigación está guiado por una visión teórica que guía toda la investigación, donde además del análisis del objeto de estudio se busca proponer un producto de investigación.

6.7. Fases de la investigación

La ruta de investigación marca los momentos metodológicos fundamentales de la investigación que permitan responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se presenta la figura 13 con la ruta de investigación para luego explicar cada fase.

Figura 13. Fases de la investigación



En la presente investigación se hizo una recolección y análisis de datos de tipo cualitativo - cuantitativo para responder a la pregunta 1.1; y cuantitativo para responder a la pregunta 1.2. La visión teórica que guía el proceso de investigación es la educomunicación. Como cierre de la investigación se propone modelo de comunicación educomunicativo con un alto grado de factor dialógico.

En este sentido, la investigación tiene seis etapas puntuales:

1. Revisión de la literatura y definición de objetivos
2. Definición de los modelos de análisis
3. Selección de la muestra
4. Análisis:

- 4.1. Análisis de contenido.
- 4.2. Análisis de interacción.
5. Presentación de resultados y análisis de los resultados.
6. Propuesta del modelo de comunicación

En la primera etapa se realizó una búsqueda, recolección y análisis de información teórica que permitió establecer el estado de la cuestión y el marco de análisis. Las categorías teóricas centrales fueron: ecologías comunicacionales, ecologías de aprendizaje, redes sociales y el mundo *edutuber*, el factor dialógico, y dentro de este último, la interacción discursiva y el *engagement* social. A partir de la revisión de la literatura de establecieron dos objetivos principales de investigación y dos objetivos específicos.

En la segunda etapa se establecieron los modelos de análisis para la presente investigación. Se define el modelo de interacción discursiva (Hyland, 2005b), donde se identifican las marcas discursivas de postura y compromiso; y el modelo de análisis para el *engagement* social, por medio de una fórmula de medición de *engagement* (Kaushik, 2011; Nuñez, 2017; Ure, 2018).

En la tercera etapa se hizo una selección de la muestra (Krippendorff, 1997) a partir de los lineamientos de inclusión y exclusión. La muestra está compuesta por 20 videos de los 10 *edutubers* latinoamericanos con mayor número de suscriptores.

La cuarta etapa se desarrolló en dos partes; por un lado, un análisis de contenido de tipo cuali-cuantitativo para identificar las marcas discursivas, y por otro lado, un análisis de interacción de tipo cuantitativo para identificar el *engagement* social; en esta etapa “se busca especificar las propiedades, las características del fenómeno que se somete a análisis” (Hernández et al., 2014, p. 92). El diseño de esta etapa es transeccional descriptivo ya que indaga la incidencia de la variable de investigación en la población objeto de estudio en un único momento (Hernández et al., 2014, p. 155; Piñuel, 2002). En esta etapa se busca identificar de manera cuali-cuantitativa la interacción discursiva y de manera cuantitativa la tasa del *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos.

En la quinta etapa los datos recolectados fueron analizados de manera integral dado que permiten examinar el factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos. Los datos cualitativos y cuantitativos se anidaron para dar respuesta a las preguntas de investigación. En esta etapa se identificaron inferencias (Krippendorff, 1997) y metainferencias (Hernández et al., 2014, p. 92) a partir de los resultados obtenidos mediante un proceso de interpretación. En primer lugar, se analiza la postura discursiva presente en el corpus; en segundo lugar, se analiza el compromiso presente corpus.

En la sexta etapa, como transferencia de la investigación, se realizó una propuesta de un modelo de comunicación donde prima el factor dialógico como elemento educ comunicativo aplicable en la producción de contenidos educativos en YouTube por parte de los *edutubers*.

6.8. Modelos de análisis

Para responder a las preguntas de investigación se procedió a implementar dos modelos de análisis de datos sustentado en las fuentes consultadas. Con fines metodológicos la primera pregunta principal se ha dividido en dos preguntas específicas y cada una de ellas sigue un modelo de análisis particular.

Para la pregunta 1.1 se examinaron las marcas de postura y compromiso de acuerdo con lo planteado por Hyland (2005), basado en un procedimiento mixto: el método cualitativo permite validar, por medio de la interpretación, que cada marca responda a una intención dialógica del emisor, y el método cuantitativo permite hacer un análisis estadístico de la frecuencia en el corpus; este modelo de análisis es replicado de un estudio previo (Alghazo et al., 2021). Las marcas de postura se organizaron en 4 categorías: coberturas, refuerzos, marcador de actitud, y automenciones. Las marcas de compromiso se analizaron en 5 categorías: menciones, directivas, preguntas, apelaciones al conocimiento compartido, apelaciones personales.

Algunos marcadores textuales pueden surgir en calidad de muletillas. Si bien tiene una estructura fonética de pregunta, ¿sí? ¿ok?, su análisis se hace bajo un proceso de interpretación de tipo pragmático. De acuerdo con Kosmala y Crible (2022), este tipo de frases puede tener un uso fluido dentro del discurso en la medida en que cumple una función comunicativa particular ya que le da fluidez a la comunicación, y también puede tener un uso desfluído cuando se usa de manera automatizada y sin una clara intención comunicativa. Ormazábal y Núñez (2018), abordan las muletillas como marcadores discursivos de relleno donde pueden llegar a valor comunicativo o ser la evidencia de una inseguridad lingüística. En los casos mencionados, ¿sí? ¿ok?, serían preguntas para validar la comprensión (Hyland, 2005), pero serán clasificados así cuando cumplan dicha función de manera pragmática; en el análisis solo se tuvieron en cuenta aquellas marcas textuales que muestran la postura y/o el compromiso dentro del discurso.

Para la pregunta 1.2 se tomaron los datos cuantitativos que arroja la plataforma YouTube de los Me gusta y los comentarios. Estos datos son de tipo público, están restringidos temporalmente a la fecha del levantamiento de la información, y son replicables en otras investigaciones; las variables mencionadas han sido tomadas como elementos de investigación en otros estudios (López-Navarrete et al., 2021). La tasa de *engagement* social se analizó haciendo diferencia entre la tasa de aplausos y la tasa de conversación (Kaushik, 2011), sobre el total de las visualizaciones (Nuñez, 2017). La fórmula empleada fue:

- Tasa de aplausos = número de Me gusta / Total de visualizaciones * 100.
- Tasa de conversación = número de comentarios / Total de visualizaciones * 100.

La segunda pregunta principal se postula a modo de transferencia investigativa en el campo de la educomunicación. La propuesta del modelo de comunicación surge a partir de la interpretación, análisis y contrastación que da respuesta a la primera pregunta.

6.9. Métodos de análisis

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, y en coherencia con el tipo de investigación mixta, se usaron dos métodos de análisis de datos. Por un lado, se aplicó el análisis de contenido cuali-cuantitativo (Krippendorff, 1997; Piñeiro-Naval et al., 2021; Piñuel, 2002) para dar respuesta a la pregunta de investigación 1.1. Por otro lado, se aplicó el análisis cuantitativo para responder a la pregunta 1.2 (Kaushik, 2011; Nuñez, 2017; Ure, 2018).

6.9.1. Análisis de contenido

Dentro de los estudios en el campo de la comunicación el análisis de contenido es un método que ha sido utilizado por distintos investigadores ya que permite identificar, describir, y analizar las características particulares y puntuales de un objeto de estudio textual que puede ser escrito, oral, visual, o audiovisual. En cualquier caso, los documentos son contenedores de significado, y este método permite conocer con mayor profundidad dichos significados.

El análisis de contenido es un método que está al servicio del método científico así que debe ser un método sistemático, replicable, válido, que busca la objetividad; y que condensa “la observación y la producción de textos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu, 2000, p. 2). El mismo autor refiere que el análisis de contenido permite identificar y analizar los datos expresos en el texto, el mensaje literal del autor, como los datos latentes, el mensaje inferencial del autor, que pueden ser identificados dentro de un contexto determinado.

6.9.1.1. Definición

Respecto a la definición del análisis de contenido se puede hacer algunas aproximaciones.

Berelson (1952, p. 18) afirma que es una “técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas”. Estas tres características mencionadas serán retomadas por otros autores e investigadores (Espín, 2002; Piñeiro-Naval et al., 2021), así mismo serán revisadas y replanteadas dado que el análisis de contenido puede ser cualitativo, buscar la objetividad y ser sistemático.

Krippendorff (1997) aporta la siguiente definición: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Bajo esta mirada los mensajes no tienen un único significado y no es necesario que exista coincidencia sobre los significados. El análisis de contenido es una herramienta que implica la comprensión y el análisis de significados, procesos que son personales y que están directamente relacionados con el contexto tanto del texto como del investigador.

Bardin (2002) define el análisis de contenido teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: este método es útil para obtener indicadores de los mensajes de un texto, es útil para inferir las condiciones de producción y comprensión de texto, y to-

ma en cuenta el contexto social de producción del texto. Bajo la misma línea Noguero (2002) apunta que el análisis de contenido puede ser complementado con análisis de rasgos cualitativos con rigurosidad y con un tratamiento objetivo del contenido textual y de sus significados.

Piñeiro-Naval et al. (2021) describen este método como la identificación de los aspectos profundos de los mensajes mediáticos, resaltando el detalle y la profundidad que este método brinda al ejercicio de investigación en el campo comunicativo. Dentro de la visión ampliada, el análisis de contenido es un método que permite analizar el contenido de un acto comunicativo, y también el continente de este; analiza los significados y los significantes.

Para esta investigación se entiende el análisis de contenido bajo la mirada de Piñuel (2002) quien lo aborda de la siguiente manera:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2).

6.9.1.2. Características

Dentro de las características de este método, según Piñeiro-Naval et al. (2021), se puede mencionar su sistematicidad desde la selección del objeto de análisis, hasta la presentación de los resultados, pasando por el diseño del libro de códigos y pretendiendo siempre analizar todos los contenidos de igual manera. Otra característica fundamental es que el análisis de contenido busca la objetividad, según la cual el mismo análisis pudiera ser llevado a cabo por otro investigador arrojando los mismos resultados. Y la tercera característica, es que el análisis de contenido ha de ser cuantitativo.

Frente a estas tres características se encuentran otros enfoques que sustentan que el método del análisis de contenido puede ser cualitativo, lo que llevaría a que los resultados pudieran ser distintos entre un investigador y otro, en coherencia con Krippendorff (1997). Renés et al. (2020) llevaron a cabo un estudio de YouTube de tipo cualitativo y aplicaron el análisis de contenido de videos como método de análisis junto a una metodología hermenéutica; en la investigación citada el enfoque, el método de análisis y la interpretación están al servicio del objetivo de investigación (Renés et al., 2020).

En esta misma dirección Díaz Herrera (2018) aborda de manera cualitativa el análisis de una publicación científica a lo largo de un periodo de tiempo. El autor afirma que el análisis de contenido le brinda al investigador la posibilidad de ver más

allá de lo que el texto dice en un primer plano, y le permite hacer un análisis con mayor profundidad desde su postura y su realidad.

6.9.1.3. Componentes de análisis

En relación a las unidades de análisis, Noguero (2002) menciona que se requiere tener una unidad de contexto que hace referencia al género del texto que se está analizando, entendiendo género desde el la lingüística funcional; por ejemplo, noticias, entrevistas, discursos políticos, artículos académicos, videos, etc. Para esta investigación la unidad de contexto son las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, identificados mediante una muestra (Krippendorff, 1997) que compone el corpus objeto de análisis.

El mismo autor menciona que se requiere una unidad de registro que hace referencia a la unidad que se está analizando, puede ser palabras, frases, oraciones, párrafos etc. Para esta investigación las unidades de registro, también llamadas categorías (Piñuel, 2002) son las marcas textuales que muestran la postura y/o el compromiso dentro del discurso, basado en el modelo de interacción discursiva de Hyland (2005).

Por último, Noguero (2002) afirma que para realizar un análisis de contenido se requiere definir una unidad de numeración que corresponde a la manera en que se tomará la presencia de la unidad de registro presente en la unidad de contexto. En esta investigación se toma como unidad de numeración la frecuencia relativa, llamada por Krippendorff (1997) técnica analítica. La frecuencia de uso será expresada por medio de dos tipos de medida: frecuencia normalizada a 1000 palabras; y porcentajes de uso de frecuencia.

Por medio de la normalización a 1000 palabras se sigue el modelo de análisis propuesto por Hyland (2005) y otras investigaciones. Esta expresión de frecuencia permite hacer la comparación equitativa entre cada caso del corpus, se toma como estándar de referencia para la interpretación de los resultados, y permite la contrastación con los resultados de otras investigaciones. La expresión de la frecuencia por medio de porcentajes permite hacer la comparación relativa entre las distintas marcas tanto de postura como de compromiso, se utiliza la expresión en porcentajes para comparar la distribución de marcas, para presentar los hallazgos de manera visual ya que facilita y simplifica la presentación de los resultados y ayuda a la interpretación de estos.

6.9.1.4. Etapas del análisis de contenido

Como ya se mencionó, el análisis de contenido responde al método científico por lo tanto se debe desarrollar un proceso riguroso, estructurado, y en secuencia que permita hacer el análisis a profundidad. Autores como Krippendorff (1997), Andréu (2000), Espín (2002), Piñuel (2002) han abordado distintas aproximaciones al proceso de análisis que debe desarrollarse al aplicar el análisis de contenido. El proceso de análisis se puede condensar en las siguientes etapas:

- I. Elección del objeto de análisis.

- II. Definición de reglas de codificación.
- III. Comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación.
- IV. Muestreo.
- V. Desarrollo del análisis de contenido.
- VI. Levantamiento de inferencias.
- VII. Conclusiones.

Para esta investigación, y con el fin de responder a la pregunta de investigación 1.1 se desarrolló el siguiente proceso para realizar el análisis de contenido de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos.

Elección del objeto de análisis: para esta investigación el objeto de análisis son las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Para el desarrollo de la investigación se ha tomado una muestra representativa del objeto de estudio.

Definición de reglas de codificación: las reglas de codificación han sido establecidas según el modelo de discurso interaccional de Hyland (2005).

Comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación: con el fin de comprobar la fiabilidad del sistema de codificación se realizó la publicación de dos artículos académicos donde se aplica el mismo método, un objeto de análisis similar, y las mismas unidades de numeración (Anzola-Gomez et al., 2022; Anzola-Gomez & Rivera-Rogel, 2023). La publicación de estos artículos en revistas indexadas con revisión de pares académicos permitió establecer que el modelo de análisis era fiable.

Muestreo: para esta investigación se toman los 10 *edutubers* latinoamericanos con mayor número de suscriptores, y una muestra con los 20 videos con mayor número de vistas de cada canal. El detalle de la definición de la muestra se presenta más adelante.

Desarrollo del análisis de contenido: con el fin de identificar la interacción discursiva el análisis de contenido se llevó a cabo en cuatro momentos. En primer lugar, se transcribió de manera literal los 5 primeros videos de cada *edutuber* de la muestra. En segundo lugar, se procedió a la identificación de marcas de postura y compromiso mediante la observación directa y la anotación de las marcas en el texto mediante el programa *QDA Miner Lite* (Provalis Research, 2016) (anexo 1). Con base en los resultados, en tercer lugar, se procedió a hacer la búsqueda de las marcas de postura y compromiso en la transcripción del video, creada de manera automática por YouTube y revisada, mediante el programa *AntConc* (Laurence, 2022) (anexo 2). En cuarto lugar, dado que las marcas de actitud y los aportes personales no se identifican de manera automática mediante *AntConc*, se hizo la identificación por medio de la observación directa y la anotación de las marcas en el texto mediante el programa *QDA Miner Lite* (Provalis Research, 2016). Las frecuencias de cada marca discursiva se normalizaron a 1000 palabras para permitir la comparación entre corpus; la fórmula utilizada fue: número de marcas / Total de palabras del corpus *1000. El listado completo de las marcas de interacción discursiva se puede ver en el anexo 4.

Levantamiento de inferencias: por medio de un proceso de interpretación hermenéutico desde la base teórica propuesta por Hyland (2005) se llevó a cabo un análisis de los resultados hallados en el corpus.

Presentación de las conclusiones: con base en el enfoque educomunicativo que enmarca esta investigación se presentan las conclusiones de la investigación.

6.9.1.5. Postura teórica del análisis de contenido

En el proceso de análisis de contenido es necesario definir categorías de análisis las cuales serán codificadas y de las cuales se tomarán inferencias de significado; estas categorías, siempre están conectadas con una mirada teórica particular. A este respecto, Piñuel (2002) afirma:

En consecuencia, el análisis de contenido nunca puede ser independiente, cuando se aplica, de una teoría sobre la comunicación que ha originado los textos que se estudian o analizan, ya sea una teoría social, comunicativa, o psicológica, etc. Las unidades para el análisis adquieren entonces una refutabilidad que procede de la teoría en virtud de la cual se han decidido cuáles sean sus categorías (Piñuel, 2002, p. 9)

El análisis de contenido que se aplicará en esta investigación se hace desde los postulados del modelo de interacción discursiva propuesto por Hyland (2005), que se enmarca dentro de la lingüística aplicada, la lingüística funcional, y la pragmática. Las categorías postura y compromiso son tomadas de manera literal, así como las marcas textuales implicadas, del modelo de interacción discursiva, y de acuerdo con Piñuel (2002) el análisis de contenido puede ser refutado desde dicha postura teórica.

6.9.1.6. Técnica analítica

Una vez definidas las unidad de contexto, las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, y las unidades de registro, o categorías de análisis, las marcas textuales que muestran la postura y compromiso, se requirió definir la técnica analítica de los datos recolectados (Krippendorff, 1997). Una de las técnicas con mayor uso en el análisis de contenido, y que ha sido usada con eficacia en investigaciones similares, es la técnica analítica de la frecuencia (Krippendorff, 1997; Andréu, 2000; Espín, 2002; Piñuel, 2002; Piñeiro-Naval et al., 2021) ya que permite el compendio de datos para el análisis y la identificación de inferencias.

Las frecuencias pueden ser absolutas o relativas (Krippendorff, 1997). Las frecuencias absolutas son el total de categorías que aparecen en la muestra; las frecuencias relativas indican la proporción que una categoría aparece en relación con el tamaño de la muestra. Las investigaciones donde se aplica el modelo de interacción discursiva usan como técnica analítica la frecuencia relativa expresada en la normalización de la muestra a 1000 palabras, y expresada por medio en porcentajes con el fin de realizar el proceso de análisis, comparación, e identificación de las inferencias (Hyland, 2005; Hyland & Jiang, 2016, 2022; Hyland & Zou, 2022; Lai, 2023; Ramash & Ng, 2023).

6.9.1.7. Antecedentes metodológicos

El método usado en esta investigación y bajo esta teoría ya ha sido usado por otros investigadores arrojando datos importantes para el campo de estudio. Es el caso de Ahangari y Kazemi (2014) quienes por medio de un análisis de contenido identificaron los recursos lingüísticos interactivos propuestos por Hyland (2005) bajo el metadiscurso, de una obra literaria. Los resultados del estudio tienen implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la literatura. Birhan (2021) aplicó el análisis de contenido para identificar los marcadores discursivos del metadiscurso interactivo en un corpus de artículos de investigación en campos de la computación y la educación; las conclusiones apuntan a brindar herramientas para que los profesores de escritura académica tengan en cuenta recursos metadiscursivos orientados a fortalecer las habilidades de escritura académica.

Kan (2016) determinaron el uso del metadiscurso interaccional en publicaciones académicas sobre educación y literatura en idioma turco. La base teórica para realizar el análisis fue el modelo de metadiscurso de Hyland, y como método el análisis de contenido. Los resultados de este estudio mostraron que hay un mayor uso de marcadores textuales en los textos del campo educativo que en los textos de literatura. Çapkın (2022) aplicó el análisis de contenido para identificar las características de un corpus compuesto por textos de distintos géneros y de distintas disciplinas. La caracterización permitió identificar elementos lingüísticos propios de los textos analizados. Las conclusiones muestran la riqueza de los textos analizados y del método aplicado; efectivamente el análisis de contenido permite tener identificar e inferir elementos profundos de los actos comunicativos analizados.

En el marco del desarrollo de esta investigación y con el fin de validar ante la comunidad científica cada uno de los elementos teóricos y metodológicos de esta, el autor publicó, junto a sus directores de tesis, dos artículos científicos donde abordó la interacción discursiva, basado en el modelo del metadiscurso interaccional de Hyland (2005) y el análisis de contenido. Los artículos fueron revisados por pares y publicados en revistas científicas indexadas. La base teórica y metodológica fue validada y las investigaciones mostraron la manera en que los *edutubers* no usan con sentido pedagógico marcas textuales que pueden producir un discurso educativo con un mayor factor dialógico (Anzola-Gomez et al., 2022; Anzola-Gomez & Rivera-Rogel, 2023).

6.9.2. Análisis de *engagement* social

Con el fin de responder a la pregunta 1.2 se aplicó el método de análisis cuantitativo con miras a determinar el *engagement* social presente en canales de YouTube de los *edutubers* latinoamericanos (Kaushik, 2011; Nuñez, 2017; Ure, 2018).

6.9.2.1. Definición

El análisis cuantitativo es un método que le permite al investigador conocer la realidad de un fenómeno a partir del procesamiento e interpretación de datos numéricos (Díaz Herrera, 2018; Hernández et al., 2014).

Esta investigación es no experimental dado que el estudio “se realiza sin manipulación deliberada de variables y se enfoca en observar un fenómeno en su ambiente natural para analizarlo” (Hernández et al., 2014, p. 152); y es transeccional dado que recopila información en un único momento.

6.9.2.2. Características

El análisis cuantitativo permite describir las variables de un fenómeno. En esta investigación, y para responder a la pregunta de investigación 1.2, se toma como fenómeno el *engagement* social que generan las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, y como variables de análisis el número de Me gusta y el número de comentarios que los usuarios dejan en la plataforma. El análisis cuantitativo permite estudiar el fenómeno al describir las variables identificables y mediante la técnica analítica del análisis estadístico describir la tasa de *engagement* social.

El análisis cuantitativo se caracteriza por ser confiable, válido, y objetivo. La confiabilidad se da, en esta investigación, al replicar un método de análisis que ha sido utilizado por otras investigaciones que analizan el mismo fenómeno de investigación; la validez se evidencia en una publicación del autor previa sobre interacción social donde se aplica el mismo método de análisis; y la objetividad se genera en la medida en que cualquier investigador que tenga acceso a los datos cuantitativos y aplicando la misma fórmula de análisis, puede llegar a los mismos resultados para poder hacer las respectivas inferencias.

6.9.2.3. Componentes del análisis

Para realizar el análisis cuantitativo se requiere tener acceso a datos específicos, en un momento específico. Para esta investigación, y con el fin de identificar la tasa de *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos, se toman como componentes del análisis tres elementos puntuales: el número de Me gusta, el número de comentarios, y la fórmula aplicada para establecer la tasa de *engagement* social.

El número de Me gusta es un dato de acceso público que la plataforma YouTube muestra a cualquier usuario. Se ha elegido este dato por ser de acceso abierto, y porque refleja la interacción del usuario con el contenido. El número de Me gusta es una manera de conocer qué tanto los usuarios aplauden, respaldan, y ratifican el contenido. El número de Me gustas de cada video de la muestra fue tomado en una fecha determinada usando la herramienta YouTube Data Tools (Rieder, 2015).

El número de comentarios también es un dato de acceso público que YouTube permite identificar. Este dato refleja la interacción del usuario con el productor de contenido y refleja un mayor grado de conexión que el dar Me gusta dado que es más complejo y requiere un proceso de planeación, publicación, y en muchos casos edición del comentario dentro de YouTube; el comentario está directamente relacionado con opinar y preguntar. El número de comentarios fue tomado en una fecha determinada y también se usó la herramienta YouTube Data Tools (Rieder, 2015) para hacer la extracción de datos. Estos datos son de tipo público, están restringidos temporalmente a la fecha del levantamiento de la información, y son replicables en otras investigaciones.

Estos mismo componentes han sido tomados por otras investigaciones que han abordado la medición del *engagement* social en YouTube (Capriotti, Zeler, & Santos, 2019; Gonzalez-Carrion & Aguaded, 2020; Khan, 2017; Marín-Gutiérrez et al., 2019; Nuñez, 2017; Segarra-Saavedra & Hidalgo-Marí, 2018).

El tercer componente del análisis es la fórmula para medir el *engagement* social. Como ya se mencionó en el apartado teórico, la fórmula varía de acuerdo con el investigador y con el objetivo de la investigación. La medición del *engagement* social se realizó aplicando una fórmula particular. Para esta investigación el *engagement* social se mide a partir del análisis de la tasa de aplausos y la tasa de conversación (Kaushik, 2011). Estos datos son tomados y analizados tomando como base el total de las visualizaciones (Nuñez, 2017). La fórmula para el análisis de la tasa de *engagement* social para esta investigación es:

- Tasa de aplausos = número de Me gusta / Total de visualizaciones * 100.
- Tasa de conversación = número de comentarios / Total de visualizaciones * 100.

En esta investigación la tasa de *engagement* social se analizó haciendo diferencia entre la tasa de aplausos y la tasa de conversación (Kaushik, 2011), es decir, de manera separada, sobre el total de las visualizaciones (Nuñez, 2017).

6.9.2.4. Etapas del análisis cuantitativo

Para identificar la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos mediante el análisis cuantitativo se siguió el desarrollo de las siguientes etapas:

- I. Elección del objeto de análisis.
- II. Definición de las variables a identificar.
- III. Recolección de datos.
- IV. Análisis estadístico.
- V. Levantamiento de inferencias.
- VI. Análisis y conclusiones.

Elección del objeto de análisis: producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos.

Definición de las variables a identificar: tasa de aplausos y tasa de conversación (Kaushik, 2011), sobre el total de las visualizaciones (Nuñez, 2017).

Recolección de datos: el día 27 de junio del año 2023, mediante la herramienta YouTube Data Tools (Rieder, 2015) se llevó a cabo la recolección de los datos de la muestra.

Análisis estadístico: aplicando el análisis de métricas de interacción como técnica analítica se establece la tasa de *engagement* social.

Levantamiento de inferencias: por medio de un proceso de interpretación hermenéutico desde la base teórica propuesta por (Kaushik, 2011; Nuñez, 2017; Ure, 2018), se hace un análisis de los resultados hallados en la muestra.

Análisis y conclusiones: con base en el enfoque educ comunicativo que enmarca esta investigación se presentan el análisis de los resultados y las conclusiones de la investigación.

6.9.2.5. Postura teórica del *engagement* social

El proceso metodológico para identificar la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos se hizo desde una postura teórica particular. Cada una de las etapas del proceso fue realizada con el fin de lograr el objetivo de investigación 1.2. y desde una mirada particular. De acuerdo con Ure (2018), en el entorno de las comunicaciones en las redes sociales se habla del *engagement* como la acción interactiva que tiene un usuario con una aplicación o contenido; la palabra se traduce al español como compromiso, y refleja la implicación social, la experiencia de uso, y la respuesta que el usuario tiene en su inmersión digital. Es importante aclarar, como se mencionó en el apartado teórico, que el *engagement* social no implica diálogo, sino que hace evidente, dentro de la red social, la interacción del usuario que puede llevar a la producción de relaciones dialógicas con el contenido y con el productor del contenido. De acuerdo con Piñuel (2002) el análisis del *engagement* social puede ser refutado desde la postura mencionada.

6.9.2.6. Técnica analítica

Una vez identificados los datos de aplausos y conversación se requirió aplicar una técnica analítica para establecer la tasa de *engagement* social de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Siguiendo a Gonzalez-Carrion y Aguaded (2020); Ruiz (2022); y Sui et al. (2022) se aplicó como técnica analítica el análisis estadístico descriptivo. De acuerdo con Rendón-Macías et al. (2016) la estadística descriptiva permite hacer una recolección de datos de manera planeada y cuidadosa con el fin de dar respuesta al objetivo de investigación. El investigador hizo uso de la estadística descriptiva para expresar de manera ordenada, en cuadros, tablas, gráficas, o figuras el fenómeno estudiado.

En esta investigación se realizaron tablas de estadística descriptiva para identificar la tasa de *engagement* social, y por medio de tablas se hizo análisis comparativos entre *edutubers* para ver similitudes y diferencias cuantitativas.

6.9.2.7. Antecedentes metodológicos

La identificación de la tasa de *engagement* social por medio del análisis cuantitativo, y mediante la estadística descriptiva, ya había sido usada por otros investigadores. La intención de estas investigaciones ha sido identificar la manera en que, bajo las posibilidades de la comunicación 2.0, se genera la oportunidad de que el usuario interactúe con el contenido publicado en redes sociales y con el productor de dicho contenido. En las investigaciones consultadas el uso del análisis cuantitativo y la estadística descriptiva como técnica analítica ya ha sido validado. De manera particular,

el investigador, junto a sus directores de tesis, publicó un artículo de investigación donde se aplicaba el mismo método de análisis (Anzola-Gomez et al., 2022); además sigue la línea de otras investigaciones en este campo (Capriotti, Zeler, & Santos, 2019; Gonzalez-Carrion & Aguaded, 2020; Marín-Gutiérrez et al., 2019; Sui et al., 2022).

6.10. Muestra

Dentro del proceso de investigación es fundamental definir la unidad de contexto Noguero (2002), la población (Hernández et al., 2014), o el universo (Krippendorff, 1997). Para esta investigación el universo de investigación corresponde a las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Como es de esperarse, este universo de investigación es ilimitado y sobrepasa la capacidad de asimilación de la investigación para abordarlo. Es por ello se ha establecido una muestra para realizar el análisis de contenido y la investigación.

La muestra se puede entender como la reducción del universo de investigación a un tamaño que permita ser analizado por el investigador y al mismo tiempo que permita hacer inferencias y generalizaciones empíricas de manera segura (Krippendorff, 1997). Kalof et al. (2008) mencionan que la muestra debe ser un reflejo del universo de investigación, para ello es fundamental definir con claridad un marco de muestreo que permita definir con claridad las condiciones de inclusión dentro de la muestra; también mencionan que los marcos de muestreo suelen ser inexactos en cierto grado, esto quiere decir que de alguna manera la muestra no representa total y exactamente el universo de investigación. El investigador debe tener máximo cuidado a la hora de elegir la muestra para evitar sesgos o un muestreo inapropiado (Bhattacharjee, 2012).

En el marco de la investigación existen distintos tipos de muestreo. Para esta investigación, y en coherencia con el objetivo de esta, se ha definido un muestreo de tipo no probabilístico de caso extremo. El muestreo no probabilístico permite elegir la muestra en función a unos criterios de inclusión preestablecidos, y no a un modelo aleatorio; este tipo de muestra es establecida por el investigador de manera puntual (Bhattacharjee, 2012; Kalof et al., 2008). La muestra es de caso extremos dado que eligen casos con “cualidades especiales o diferentes al grupo en general” (López, 2004, p. 74; Kalof et al., 2008), es también llamada muestra por conveniencia (Bhattacharjee, 2012).

Para esa investigación se seleccionaron los 10 canales de *edutubers* latinoamericanos con mayor número de suscriptores, este criterio de inclusión indica la intención de analizar expresiones comunicativas digitales populares, con un gran alcance en la población, y en la región; también se toman estos 10 canales como una representación del universo de los *edutubers* latinoamericanos. Este mismo criterio de inclusión fue seguido por Pattier (2022) al elegir para su muestra canales con éxito estadístico de acuerdo con el número de suscriptores y visualizaciones. El levantamiento de la información se realizó el día 27 de junio de 2022.

La búsqueda de los canales se realizó de varias maneras y contrastando los resultados: de manera manual en la página web de YouTube usando los términos: *edutuber* y el nombre cada uno de los países de Latinoamérica; por medio de una

búsqueda manual de los *edutubers* latinoamericanos invitados al evento Educon 2019, evento organizado por Google para reunir a los *edutubers* latinoamericanos (Paredes Laos, 2019; Techbit, 2019). Se hizo una búsqueda en medios de comunicación latinoamericanos buscando notas de prensa sobre *edutubers*, y se contrastó con los canales de *edutubers* presentes en otras investigaciones (Córdova-Tapia & Rivera-Rogel, 2020).

Luego de realizar las búsquedas, la organización de la información y la contrastación, se aplicó los siguientes parámetros de inclusión y de exclusión:

- Canales en idioma español
- Canales administrados por una persona que cumpla con la descripción de un *edutuber*.
- Canales de *edutubers* latinoamericanos
- Canales con el mayor número de suscriptores
- Canales con contenido curricular educativo
- Canales que tengan publicaciones activas en el último mes a partir de la fecha en que se definió la población.
- Canales producidos por personas naturales, no por empresas, organizaciones, universidades, etc.

Se estableció el corpus con los canales de los 10 *edutubers* con mayor número de suscriptores de Latinoamérica. En la tabla 3 se puede ver la selección de los *edutubers* que se tomaron para establecer el corpus de análisis para esta investigación.

Tabla 3. Selección de *edutubers*

Canal	Temática del canal	Nombre del <i>edutuber</i>	País	Número de suscriptores	Año de apertura
Matemáticas Profe Alex	Matemáticas y Física	Alexander Gómez	Colombia	6.580.000	2016
Daniel Carreón	Matemáticas	Daniel Carreón	México	5.190.000	2011
Julioprofe:	Matemáticas y Física	Julio Alberto Ríos Gallego	Colombia	4.790.000	2009
El Robot de Platón	Temas científicos	Aldo Bartra	Perú	2.520.000	2013
Matemóvil	Matemáticas, Física, y Estadística	Jorge Tejero	Perú	1.800.000	2014
Academia Internet	Matemática, Ciencias, Lenguaje, y contenidos exclusivos para exámenes de admisión	Salvatore Vargas	Perú	1.280.000	2012

El Tío Tech	Uso de programas de ofimática	Luis Miguel Vela Vela	Perú	1.260.000	2016
Alejo Lopera Inglés	Enseñanza del inglés	Alejandro Lopera	Colombia	1.170.000	2007
El Traductor de Ingeniería	Matemáticas e Ingeniería	Damián Pedraza	Argentina	1.000.000	2013
El Mapa de Sebas	Historia, Geografía, y Geopolítica	Sebastián Chumble	Perú	881.000	2018

Esta delimitación arroja un sub-universo bastante amplio por lo que se requiere tomar una muestra de los 20 videos de cada canal con mayor número de visualizaciones, siendo también una muestra no probabilística de caso extremo; la recolección de estos datos se hizo por medio de la herramienta YouTube Data Tools (Rieder, 2015). Se aplicaron los siguientes parámetros de inclusión y de exclusión:

- Videos de entre 3 y 20 minutos.
- Videos expositivos, tutoriales, ejemplos, vlogs.
- Videos que tuvieran transcripción cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube.
- Se excluyeron grabaciones de clases.
- Se excluyeron videos tipo Shorts.

Como resultado se obtuvo un total de 200 videos cuyos datos de Me gusta y el número de Comentarios serán usados para establecer la tasa de *engagement* social; así mismo, el contenido textual de cada video será analizado para identificar las marcas de postura y compromiso, mediante el programa QDA Miner Lite., y por el programa AntConc y así establecer la interacción discursiva. El listado completo de los videos elegidos para conformar el corpus se puede ver en el anexo 3.

La ciencia se construye mediante el camino del método científico, de la rigurosidad, y en este capítulo se ha mostrado las decisiones metodológicas que se han tomado para el desarrollo de esta investigación. Se busca máxima claridad con el lector, posiblemente un *edutuber*, un profesor, o un miembro de la comunidad académica, con el fin de que sea tenida en cuenta cada decisión y analizada en el contexto del logro de los objetivos principales de esta investigación. Así mismo, ha tenido como intención ser lo más claros de manera que sea replicable en otras investigaciones, es decir, que otros investigadores puedan tener una aproximación al fenómeno de estudio con el fin de analizarlo evaluarlo, y replicarlo. A continuación, se presenta la ejecución de la metodología, con el soporte de los postulados teóricos previamente presentados. En el siguiente capítulo se hace la presentación de los resultados generales de esta investigación.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

7. Resultados

En el contexto de las ecologías comunicacionales y las ecologías de aprendizaje es necesario conocer la manera en que se producen los procesos de comunicación en distintos contextos. Esta investigación persigue un doble propósito. En primer lugar, examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos con el fin de comprender la naturaleza de la interacción entre el creador de contenido y su audiencia. Y, en segundo lugar, basándose en los hallazgos, busca proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en las producciones audiovisuales.

Para alcanzar el primer objetivo principal se plantea la identificación y el análisis de la interacción discursiva a través el modelo de interacción propuesto por Hyland (2005); así mismo, se ha planteado identificar y analizar el *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos. El alcance de estos objetivos será la base para el logro del segundo objetivo principal.

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación los cuales derivan de la aplicación de los dos métodos de análisis presentados en el capítulo anterior.

En primer lugar, y respondiendo al alcance descriptivo de esta investigación, se presentan los datos, cualitativo y cuantitativos, de los 10 *edutubers* latinoamericanos que conforman la muestra. En esta descripción se presenta cada *edutuber* de la muestra, a quienes, con el fines investigativos se les asignó códigos de identificación como caso 1, caso 2, caso 3, etc.; en adelante se hace referencia a cada *edutuber* como C1, C2, C3, etc.

En el proceso de examen de cada *edutuber*, se seleccionaron los 20 videos con mayor número de reproducciones. por lo tanto, se presenta el total de palabras de la muestra, la frecuencia de marcas de postura y compromiso, y los datos de *engagement* social de los 20 videos seleccionados, número de vistas, Me gusta, y comentarios. Con estos datos se calcula la tasa de aplausos y la tasa de conversación de cada *edutuber*.

En segundo lugar, se lleva a cabo el proceso de análisis de contenido mediante la aplicación del modelo de interacción propuesto por Hyland (2005). Este análisis busca identificar la interacción discursiva presente en los *edutubers* latinoamericanos haciendo diferencia entre las marcas de postura y las marcas de compromiso. La presentación de los datos se hace de dos maneras; en primer lugar, se normalizan los resultados a una tasa de 1000 palabras, lo cual facilita la comparación entre diversos corpus textuales de los *edutubers* y entre los estudios anteriores. En segundo lugar, los datos se expresan en forma de porcentajes, permitiendo así comparar la frecuencia de uso de estas marcas tanto entre los *edutubers* como con las investigaciones previas.

En tercer lugar, se lleva a cabo el análisis del *engagement* social mediante la fórmula definida. La fórmula utilizada para identificar el *engagement* social en cada uno de los *edutubers* analizados fue:

- Tasa de aplausos = número de Me gusta / Total de visualizaciones * 100.
- Tasa de conversación = número de comentarios / Total de visualizaciones * 100

Este análisis se realiza haciendo la distinción entre la tasa de aplausos y la tasa de conversación.

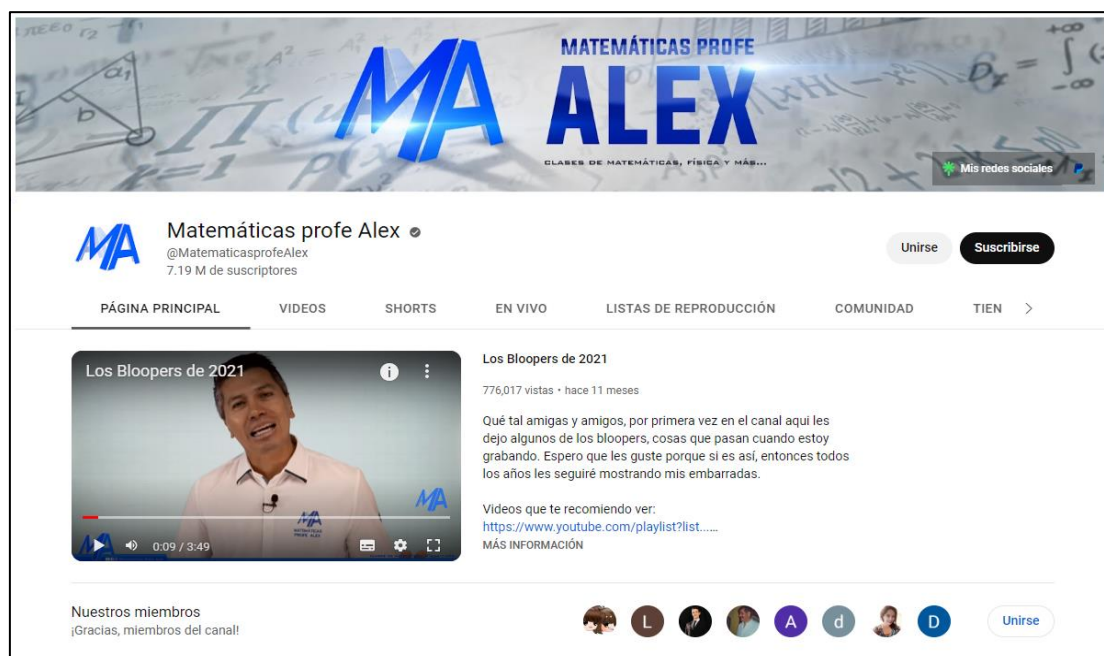
Para finalizar este capítulo, y con base en los hallazgos, se presenta de manera sintetizada cuál es el factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos a partir del análisis de los hallazgos obtenidos.

Los resultados presentados en este capítulo permiten por lo tanto el logro del primer objetivo principal y abre el camino para el diseño de la propuesta de un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en los *edutubers* latinoamericanos, que será presentado en el capítulo siguiente dado que se hace a modo de transferencia investigativa.

7.1. Resultados de cada *edutuber* de la muestra

7.1.1. C1: Matemáticas Profe Alex

Ilustración 1. Canal de YouTube Matemáticas Profe Alex. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.1.1. Descripción del canal

El canal de YouTube Matemáticas Profe Alex es un canal educativo centrado en el campo de las matemáticas y la física creado por Alexander Gómez, colombiano, profesor de matemáticas, hombre, de 43 años. Según la información que se encuentra en el mismo canal, Alexander Gómez es licenciado en matemáticas, egresado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, es especialista en Informática para la Docencia, y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa (Gomez, s. f.).

El canal fue creado el 4 de mayo de 2016. El primer video fue publicado el 23 de mayo de ese mismo año. Al momento de hacer la recolección de la información para esta investigación, el canal contaba con 1518 videos publicados, tenía 9 listas de reproducción, 6.580.000 suscriptores, y 962.420.131 visualizaciones. Es el primer canal de habla hispana dedicado a la educación en llegar a ese número de visualizaciones. Es un canal activo, donde se publican en promedio 3 videos por semana, también publica *Shorts* sobre contenidos educativos. Usa de manera recurrente las pestañas de YouTube “Comunidad”, “Canales”, y “Más Información”; en la pestaña “Comunidad” publica noticias, retos, ejercicios, y mensajes generales.

El contenido del canal está dirigido a estudiantes de secundaria y primeros años de universidad. La extensión de los videos en general es de 20 minutos, tiene clases y transmisiones en vivo de más de una hora. El canal de YouTube tiene activo el botón “Gracias” que permite hacer donaciones al creador de contenido, también cuenta con un sistema de donaciones mediante PayPal.

Además del canal de YouTube, Alexander Gómez maneja otras redes sociales bajo el mismo nombre, Matemáticas Profe Alex, en [Instagram](#) y en [Facebook](#). En Google Play cuenta con una aplicación de pago con versión gratuita, con el nombre [MathAlex](#), allí da lecciones y ejercicios de matemáticas por medio de videos. Tanto en YouTube como en otras redes sociales mantiene una marca nominal, así como el color azul como marca de identificación.

7.1.1.2. Interacción discursiva

De acuerdo con Hyland (2005), Hyland y Zou (2022), y Zou y Hyland (2020, 2022) en el momento en que se construye un discurso, el emisor por medio de las palabras que usa, establece un todo de interacción entre él y el destinatario. El texto se transforma en un espacio discursivo de encuentro donde el emisor establece su postura y permite que el destinatario manifieste su compromiso, *engagement*, con el discurso. La interacción discursiva se hace evidente mediante marcas textuales que permiten ratificar tanto la postura del emisor como el compromiso del destinatario con el texto, y dentro del texto.

El análisis discursivo propuesto por Hyland (2005), permite identificar la interacción discursiva por medio de las marcas de postura y compromiso. A continuación, se presenta la interacción discursiva del canal Matemáticas con Alex. Para la obtención de los datos se tomó como muestra textual los 20 videos con mayor número de visualizaciones del canal, que tuvieran una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos, tutoriales, ejercicios; que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 1, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 1 se pueden ver en la tabla 4.

Tabla 4. Muestra caso 1. Matemáticas Profe Alex

Código	Nombre del video	Número de palabras
C1 V1	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 1 de 3	2.897
C1 V2	Tabla de frecuencias agrupada en intervalos Ejemplo 1	2.319
C1 V3	Razones Trigonométricas Hallar un lado Ejemplo 1	1.306
C1 V4	Gráfica de la función lineal Ejemplo 1	1.284
C1 V5	Media, mediana y moda Datos agrupados en intervalos Ejemplo 1	2.220
C1 V6	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 2 de 3	1.824
C1 V7	Tablas de frecuencia Ejemplo 1	1.349
C1 V8	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 3 de 3	1.827
C1 V9	Gráfica de la función cuadrática o de segundo grado	2.307
C1 V10	Ecuación cuadrática por fórmula general Ejemplo 1	1.679
C1 V11	Si te parecen difíciles las fracciones debes ver este video	1.476
C1 V12	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de igualación Ejemplo 1	2.461
C1 V13	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de Sustitución Ejemplo 1	2.392
C1 V14	Cómo solucionar una ecuación entera de primer grado Ejemplo 1	1.837

C1 V15	Factorización Trinomio de la forma ax^2+bx+c	1.617
C1 V16	Conversión de unidades de longitud	2.229
C1 V17	División de polinomios Ejemplo 1	1.278
C1 V18	Qué es función Concepto de función	1.747
C1 V19	Simplificación de radicales Parte 1 principiantes	1.802
C1 V20	Teorema de Pitágoras Encontrar la hipotenusa	1.289
	Total	37.140

7.1.1.3. Postura

La postura es la voz discursiva del emisor dentro del video que implica su posición, su actitud, y su presencia en relación con lo que dice y con quien lo escucha; por medio de las marcas de postura el emisor imprime autoridad a sus palabras y participa de manera activa en lo que dice (Hyland, 2005b). La postura se expresa en cuatro marcas puntuales: cobertura, son marcas donde el emisor muestra hasta dónde llegan sus ideas permitiendo que el emisor complemente lo que se dice; las ideas no son presentadas como hechos fehacientes sino como opiniones. Refuerzo, son marcas donde el emisor muestra de manera literal la autoridad que tiene frente a lo que está diciendo sin dejar más opción al destinatario que aceptar lo que dice. Marcas de actitud, son expresiones que hacen evidente la parte afectiva del emisor y permite la conexión emocional con el destinatario. Automenciones, son marcas donde el emisor está presente en el texto ya que proyecta su presencia dentro del mismo, esto le permite tomar posición frente a lo que dice.

Las marcas de postura de Alexander Gómez que se encontraron en el corpus se pueden ver en la tabla 5.

Tabla 5. Marcas de postura identificadas en la muestra del C1					
Cobertura	Refuerzo		Marcas de actitud	Automenciones	
puede que	no hay problema	un poco mejor	pereza	yo	decía
podríamos	obviamente	simple	amigos	me	digo
podría	con seguridad	simplemente	felicidad	mi	espero
depende	seguro que	siempre		conmigo	explico
probable	claro	no se afanen		voy	invito
lo de menos	claramente	obligatorio		hago	vuelvo
no es obligatorio	sin duda	fácil		tengo	
la recomendación	efectivamente	sencillo		debo	
les recomiendo	lo importante es			dejo	

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de Alexander Gómez se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia de las marcas de postura del C1

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	124	3,34	8,6%
Refuerzo	446	12,01	30,9%
Marcas de actitud	34	0,92	2,4%
Automenciones	839	22,59	58,1%
Total	1.443	38,85	100%

7.1.1.4. Compromiso

El compromiso es la manera en que el emisor permite que el destinatario tenga participación directa en el discurso; este involucramiento genera participación directa e indirecta respecto al discurso generando diálogo entre los interlocutores. Las marcas textuales que usa el emisor para comprometer o conectar con el destinatario fueron: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido.

Las marcas de mención, o las menciones, con marcas discursivas con las cuales el emisor menciona de manera directa al interlocutor, lo hace por medio del uso de los pronombres de segunda y tercera persona, y por medio de las formas verbales en plural. Las preguntas son marcas que generan interacción y diálogo. Por medio de las preguntas el emisor conecta de manera directa con el destinatario. Las preguntas pueden ser usadas para buscar acuerdo, verificar la comprensión, y evocar una respuesta.

Las marcas directas son herramientas discursivas que usa el emisor para indicar al destinatario qué es lo que tiene que hacer, en este caso el uso de imperativo y otros usos modales de obligación dejan ver la intención del emisor frente al destinatario. Por último, las marcas de conocimiento compartido son marcas que permiten ubicar al emisor y destinatario dentro de un campo limitado en donde ambos comparten, como iguales, un conocimiento que los pone en igualdad de condiciones. Estas marcas pueden ser de condiciones de rutina, familiaridad con la tradición, y razonamiento lógico.

Las marcas de compromiso de Alexander Gómez que se encontraron en el corpus analizado están en la tabla 7.

Tabla 7. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C1

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	nosotros	*amos	Imperativos	generalmente	)	?
usted	nos	*emos	Construcciones ilocutivas de orden.	ya saben		
ustedes	les	*imos				
te	pueden	*les*				
contigo	*rles	saben				

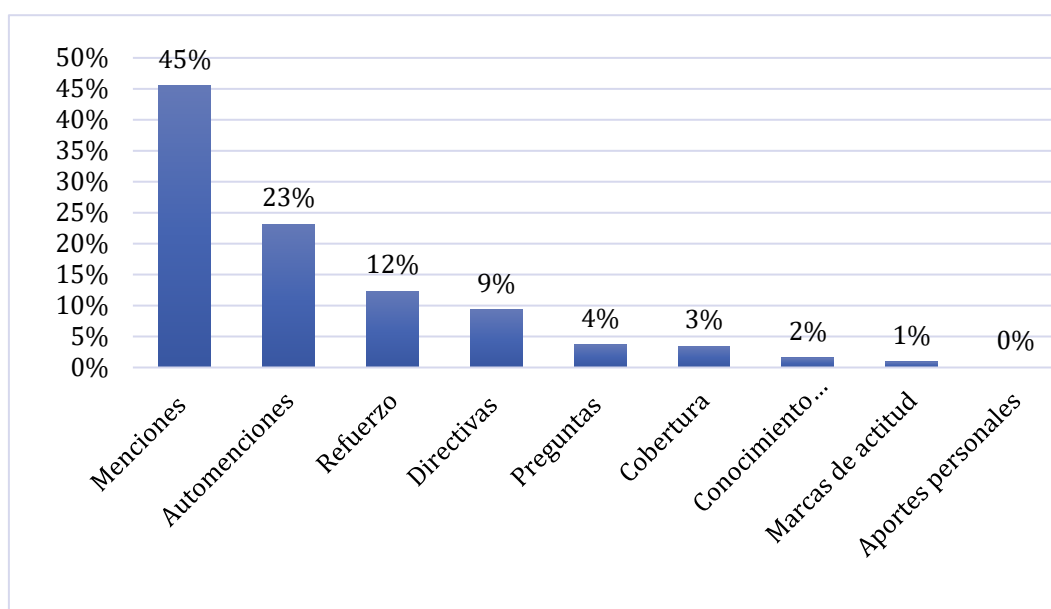
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres. .

La frecuencia de las marcas de compromiso de Alexander Gómez se puede ver en la tabla 8.

Tabla 8. Frecuencia de las marcas de compromiso del C1			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	1.648	44,37	75,6%
Aportes personales	2	0,05	0,1%
Preguntas	134	3,61	6,1%
Directivas	339	9,13	15,6%
Conocimiento compartido	56	1,51	2,6%
Total	2.179	58,67	100%

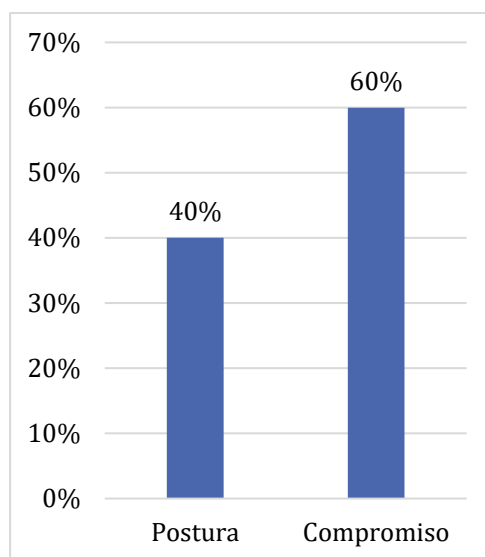
Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de Alexander Gómez se pueden ver en la figura 14:

Figura 14. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C1



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 35% para la postura y 65% para el compromiso. En la figura 15 se pueden ver los datos de manera gráfica.

Figura 15 . Porcentaje general de postura y compromiso del C1



Una particularidad discursiva de Alexander Gómez es el uso en forma de pregunta de la palabra sí. Esto podría ser interpretado como una pregunta para verificar la comprensión, no obstante, su uso es repetitivo y sin intención comunicativa clara al ser una muletilla discursiva. En el caso 1 no se tomó en cuenta la expresión ¿sí? como una marca discursiva.

7.1.1.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

Los nuevos ecosistemas digitales (Scolari, 2013, 2015) han generado nuevas maneras de interactuar con los contenidos publicados en redes sociales. YouTube es una red social que permite la interacción dado que está fundamentada en la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010). Dicha interacción cuantitativa permite identificar la tasa en que el emisor logra conectarse con el contenido y con el creador de contenido. En esta investigación se toma la tasa de *engagement* social haciendo diferencia entre los aplausos, cantidad de Me gusta que tenga una publicación, y los comentarios que esta publicación genera. A partir del corpus establecido de Alexander Gómez se presentan el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios generados; los datos se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C1				
Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C1 V1	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 1 de 3	11.180.838	131.641	2.299
C1 V2	Tabla de frecuencias agrupada en intervalos Ejemplo 1	9.609.871	148.433	5.148
C1 V3	Razones Trigonométricas Hallar un lado Ejemplo 1	7.997.237	149.110	2.643
C1 V4	Gráfica de la función lineal Ejemplo 1	7.530.615	158.321	3.298
C1 V5	Media, mediana y moda Datos agrupados en intervalos Ejemplo 1	6.788.725	97.486	3.927

C1 V6	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 2 de 3	6.098.842	52.216	948
C1 V7	Tablas de frecuencia Ejemplo 1	6.029.273	121.487	4.143
C1 V8	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 3 de 3	5.773.519	77.336	3.707
C1 V9	Gráfica de la función cuadrática o de segundo grado	5.575.601	107.881	2.786
C1 V10	Ecuación cuadrática por fórmula general Ejemplo 1	5.146.358	108.451	2.276
C1 V11	Si te parecen difíciles las fracciones debes ver este video	5.132.085	187.077	6.650
C1 V12	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de igualación Ejemplo 1	4.959.004	108.211	2.232
C1 V13	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de Sustitución Ejemplo 1	4.821.632	106.269	1.921
C1 V14	Cómo solucionar una ecuación entera de primer grado Ejemplo 1	4.748.355	124.168	-
C1 V15	Factorización Trinomio de la forma ax^2+bx+c	4.718.998	89.143	1.913
C1 V16	Conversión de unidades de longitud	4.686.794	82.549	5.714
C1 V17	División de polinomios Ejemplo 1	4.638.199	99.866	2.335
C1 V18	Qué es función Concepto de función	4.605.248	101.677	1.915
C1 V19	Simplificación de radicales Parte 1 principiantes	4.597.954	82.315	1.866
C1 V20	Teorema de Pitágoras Encontrar la hipotenusa	4.568.588	91.484	1.900
	Total	119.207.736	2.225.121	57.621

La tasa de aplausos de corpus 1 es de 1,87. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 10.

Tabla 10. Tasa de aplausos del C1			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C1 V1	11.180.838	131.641	1,18
C1 V2	9.609.871	148.433	1,54
C1 V3	7.997.237	149.110	1,86
C1 V4	7.530.615	158.321	2,1
C1 V5	6.788.725	97.486	1,44
C1 V6	6.098.842	52.216	0,86
C1 V7	6.029.273	121.487	2,01
C1 V8	5.773.519	77.336	1,34
C1 V9	5.575.601	107.881	1,93
C1 V10	5.146.358	108.451	2,11
C1 V11	5.132.085	187.077	3,65
C1 V12	4.959.004	108.211	2,18

C1 V13	4.821.632	106.269	2,2
C1 V14	4.748.355	124.168	2,61
C1 V15	4.718.998	89.143	1,89
C1 V16	4.686.794	82.549	1,76
C1 V17	4.638.199	99.866	2,15
C1 V18	4.605.248	101.677	2,21
C1 V19	4.597.954	82.315	1,79
C1 V20	4.568.588	91.484	2
Total	119.207.736	2.225.121	1,87

La tasa de conversación de Alexander Gómez, a partir del corpus analizado es de 0.05. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 11.

Tabla 11. Tasa de conversación del C1			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C1 V1	11.180.838	2.299	0,02
C1 V2	9.609.871	5.148	0,05
C1 V3	7.997.237	2.643	0,03
C1 V4	7.530.615	3.298	0,04
C1 V5	6.788.725	3.927	0,06
C1 V6	6.098.842	948	0,02
C1 V7	6.029.273	4.143	0,07
C1 V8	5.773.519	3.707	0,06
C1 V9	5.575.601	2.786	0,05
C1 V10	5.146.358	2.276	0,04
C1 V11	5.132.085	6.650	0,13
C1 V12	4.959.004	2.232	0,05
C1 V13	4.821.632	1.921	0,04
C1 V14	4.748.355	0	0
C1 V15	4.718.998	1.913	0,04
C1 V16	4.686.794	5.714	0,12
C1 V17	4.638.199	2.335	0,05
C1 V18	4.605.248	1.915	0,04
C1 V19	4.597.954	1.866	0,04
C1 V20	4.568.588	1.900	0,04
Total	119.207.736	57.621	0,05

En la recolección de datos se encontraron algunos elementos importantes que están relacionados con la interacción discursiva y el engagement social. Alexander Gómez tiene una fórmula establecida para referirse a sus interlocutores y para iniciar cada video. En 17 videos de los 20 inicia con la expresión: “Qué tal amigos, ¿cómo están? Espero que muy bien. Bienvenidos al curso...” Los videos C1V6 y C1V8 no inician de esta manera dado que son la continuación del video C1V1, y en este video inicia con la frase “Qué tal amigos, ¿cómo están? Espero que muy bien. Como lo dice el título del vídeo...” El tono y la manera en que expresa esta frase busca establecer una comunicación horizontal con el interlocutor al llamarlo “amigo”, usando la marca dis-

cursiva de pregunta, y manifestando sus buenas intenciones por medio de una marca de actitud.

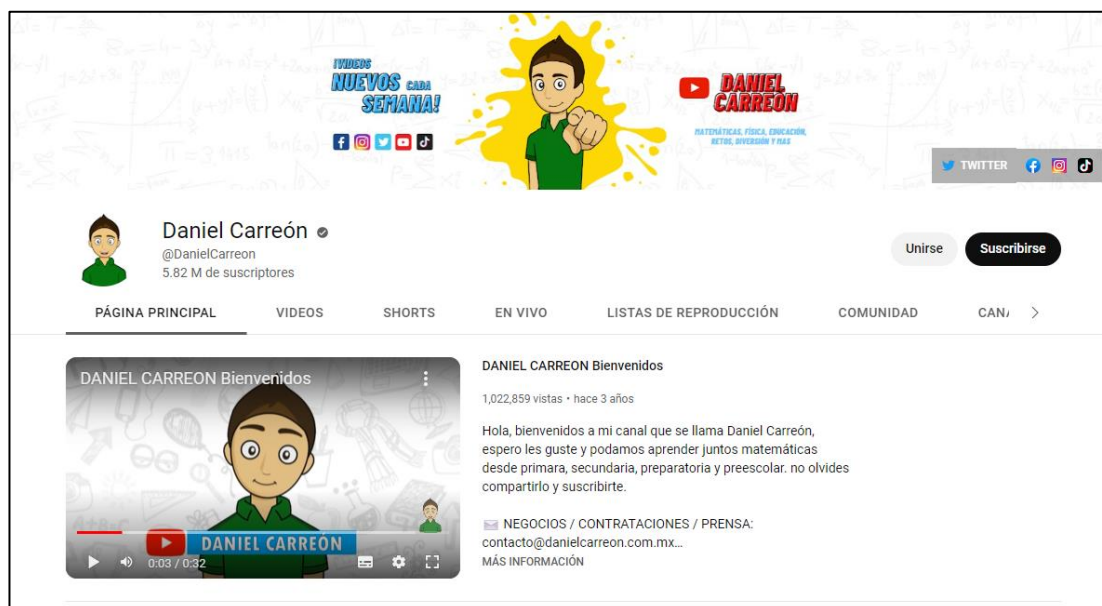
Al finalizar cada video también tiene una fórmula discursiva establecida: “Bueno amigos, espero que les haya gustado la clase. Recuerden que pueden ver el curso completo de ...”; esta frase aparece en 16 de los 20 videos. En el video C1V11 la segunda parte de la frase cambia, pero se mantiene la intención comunicativa: “Bueno amigos, espero que les haya gustado la clase. Si les gustó esta clase los invito a que vean mis demás videos”. Los videos C1V1, C1V6, y C1V8 son en realidad una sola grabación sobre Cómo armar un cubo de Rubik. El cierre del video C1V8 es: “Bueno espero que les haya gustado el vídeo, espero que estén felices de armar su cubo”.

El *edutuber* Alexander Gómez usa fórmulas discursivas preestablecidas para iniciar y cerrar sus videos. En ellas establece cierta horizontalidad con el destinatario al llamarlo amigo, al preguntarle cómo está, y al darle la bienvenida al curso; para el cierre también aplica una fórmula discursiva de cierre donde vuelve a repetir la palabra amigos, hace manifiesto su deseo de que el contenido haya gustado, y menciona la posibilidad de seguir viendo nuevo contenido sobre el mismo tema, por medio de link que están en la descripción o de tarjetas dentro del video; esta fórmula discursiva está relacionada directamente con el contenido temático del video. Además, usa una fórmula para el cierre del video en relación con la plataforma YouTube y lo que el usuario puede realizar: “los invito a que se suscriban, comenten, compartan, den «me gusta» al video. No siendo más, *bye bye*”. Este cierre está en 18 de los 20 video analizados.

Otro aspecto discursivo constante en el corpus es la presencia de ejercicios para que el usuario pueda resolver. Lo particular es que el *edutuber* plantea el ejercicio, da la opción al usuario para que pause el video y haga el ejercicio, y luego de un conteo hacia atrás, 3, 2, 1, el *edutuber* muestra la solución al ejercicio planteado. Esta fórmula no es solo discursiva sino también pedagógica, está presente en 13 de los 20 videos.

7.1.2. C2: Daniel Carreón

Ilustración 2. Canal de YouTube Daniel Carreón. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.2.1. Descripción del canal

El canal de Daniel Carreón es un canal de tipo educativo dedicado a las matemáticas, enfocado en estudiantes de preescolar, primaria, y secundaria. Su creador es Daniel Carreón, mexicano, hombre, tiene 37 años, es contador de profesión y tiene una maestría en educación (Carreón, 2019). De acuerdo con la información que se encuentra publicada en el video mencionado Daniel Carreón laboró como profesor y actualmente se dedica por completo a la creación de contenido educativo en redes sociales.

El canal fue creado el 5 de enero de 2011 y el primer video fue cargado el 6 de enero de ese mismo año; el canal tiene 11 años. Al momento de hacer esta investigación el canal contaba con 1064 videos publicados, tiene 39 listas de reproducción, 5.190.000 suscriptores, y 478,062,503 visualizaciones. El canal está activo y publica videos con una regularidad de 4 días en promedio, y diariamente publica *Shorts* sobre contenidos educativos y *videoblogs*. El uso que le da a las pestañas “Comunidad”, “Canales”, y “Más información” no es muy activo.

Los videos publicados en el canal que tienen contenido educativo se caracterizan por ser cortos, en promedio son de 4 minutos. El canal tiene activo el botón de “Gracias” y no tiene un sistema de donaciones activo. Junto a YouTube maneja otras redes sociales como [Twitter](#), [Facebook](#), [Instagram](#), y [TikTok](#). En enero del año 2021 hizo el lanzamiento de su App Mates con Daniel con una opción gratuita y una opción de pago. En todas las redes sociales la marca está relacionada directamente con el nombre del *edutuber*, Daniel Carreón, aunque usa varios colores en sus publicaciones sobresale el color verde como parte de la marca. En todas las redes sociales es constante una frase que lo identifica: “Facilísimo ¿verdad?”.

7.1.2.2. Interacción discursiva

Para identificar la interacción discursiva (Hyland, 2005b) de Daniel Carreón se estableció una muestra textual de los 20 videos con mayor número de visualizaciones, que tuvieran una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos, tutoriales, ejercicios; que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 2, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 2 se pueden ver en la tabla 12.

Tabla 12. Muestra caso 2. Daniel Carreón		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C2V1	Suma de fracciones con diferente denominador super fácil	409
C2V2	Ecuaciones de primer grado super fácil - para principiantes	1.540
C2V3	Resta de fracciones con diferente denominador super fácil	780
C2V4	Divisiones super fácil - divisiones para principiantes	804
C2V5	Media, moda y mediana super fácil medidas de tendencia central	738
C2V6	Suma de tres fracciones super fácil - para principiantes	1.114
C2V7	Convertir decimal a fracción super fácil	586
C2V8	Convertir fracción a decimal super fácil - para principiantes	1.002
C2V9	Raíz cuadrada super fácil	558
C2V10	Teorema de Pitágoras super fácil	1.496
C2V11	División de fracciones super fácil	387
C2V12	Mínimo común múltiplo super fácil	1.548
C2V13	Áreas y perímetros super fácil	505
C2V14	Funciones trigonométricas super fácil para principiantes encontrar medida del ángulo	1.939
C2V15	Simplificar fracciones super fácil para principiantes	1.236
C2V16	Volumen de prismas super fácil	1.175
C2V17	Sucesiones super fácil	1.127
C2V18	Plano cartesiano super fácil	694
C2V19	Tipos de ángulos super fácil para principiantes	591
C2V20	Área de todas las figuras super fácil para principiantes	719
	Total	18.948

7.1.2.3. Postura

La voz discursiva de Daniel Carreón presente en la muestra elegida se identificó mediante el proceso mencionado anteriormente. Las marcas de postura identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 13 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 13. Marcas de postura identificadas en la muestra de C2

Cobertura	Refuerzo		Marcas de actitud	Automenciones	
como pued*	clar*	obviamente	favoritos	yo	digo
como te puedes dar cuenta	esto quiere decir	quiere decir	súper	me	espero
podría*	exactamente	regla general	gran tema	mi	explico
recom*	fácil	Segur*	divertidos	voy	invito
	general	sencill*	facilísimo	hago	vuelvo
	importante	Simple	regalado	tengo	quiero
	muy importante	tenemos que		dejo	pongo
	no se puede	ya tenemos		reviso	digo

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de Daniel Carreón se puede ver en la tabla 14.

Tabla 14. Frecuencia de las marcas de postura del C2

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	19	1,00	1,5%
Refuerzo	273	14,41	21,0%
Marcas de actitud	84	4,43	6,4%
Automenciones	927	48,92	71,1%
Total	1.303	68,77	100%

7.1.2.4. Compromiso

Las marcas de compromiso permiten al destinatario la participación directa en el mensaje que envía el emisor. Las marcas de compromiso identificadas fueron: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido. En la muestra tomada del canal de YouTube de Daniel Carreón se encontraron las marcas relacionadas en la tabla 15.

Tabla 15. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C2

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	Nos	*ías	Imperativos	generalmente	)	?
tú	Les	*eres	Construcciones ilocutivas de orden.	ya saben		
te	Amos	nuestr*		todos sabemos		
nosotros	Emos	*rnos				
Imos	ves					

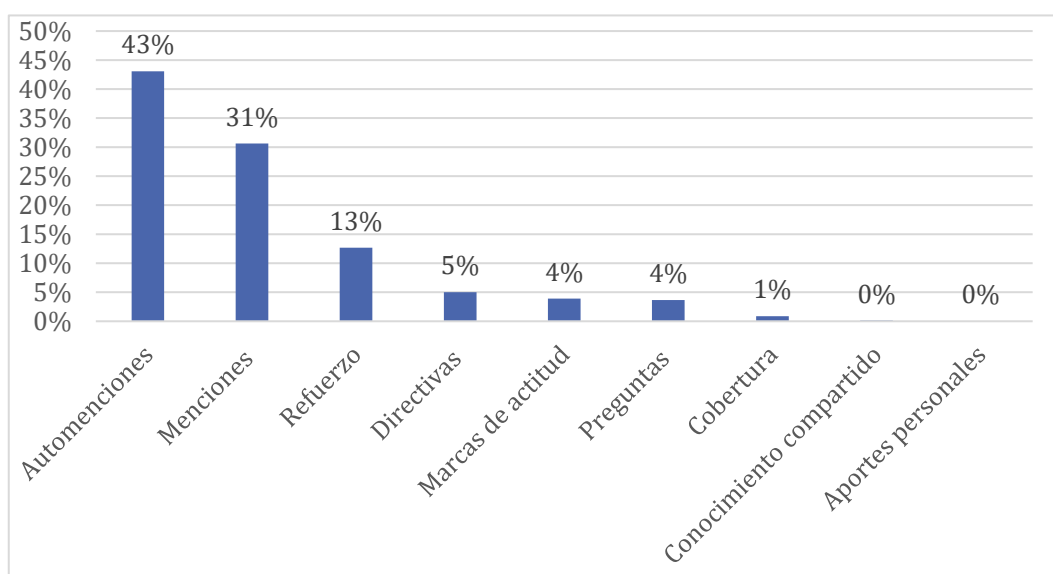
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de Daniel Carreón se puede ver en la tabla 16.

Tabla 16. Frecuencia de las marcas de compromiso del C2			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	659	34,78	77,6%
Aportes personales	0	0,00	0,0%
Preguntas	79	4,17	9,3%
Directivas	108	5,70	12,7%
Conocimiento compartido	3	0,16	0,4%
Total	849	44,81	100%

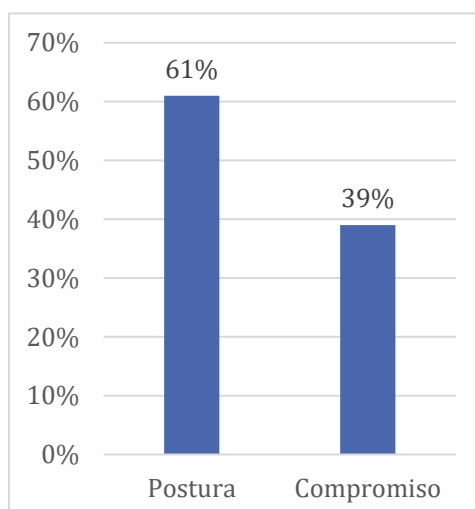
Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de Daniel Carreón se pueden ver en la figura 16:

Figura 16. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C2



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 61% para la postura y 39% para el compromiso. Se pueden ver graficados en la figura 17.

Figura 17. Porcentaje general de postura y compromiso del C2



Como particularidad discursiva en la muestra de Daniel Carreón se encontró que menciona dos frases de manera reiterada: “facilísimo, ¿verdad?” y “regalado, ¿verdad?”; estas frases cumplen varias funciones discursivas dentro del texto. Su repetición constante las convierte en muletillas.

7.1.2.5. *Engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación)*

En los entornos digitales fundamentados en la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010) se generan unas relaciones comunicativas entre los usuarios y el contenido, así como entre el usuario y el *edutuber*. La tasa de *engagement* social en esta investigación se aborda teniendo en cuenta el número de Me gusta y los comentarios de la muestra elegida. Se presentan en la tabla 17 el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios generados en la muestra de Daniel Carreón.

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C2V1	Suma de fracciones con diferente denominador super fácil	22.160.803	572.282	28.834
C2V2	Ecuaciones de primer grado super fácil - para principiantes	12.572.315	410.245	32.547
C2V3	Resta de fracciones con diferente denominador super fácil	12.108.910	274.884	-
C2V4	Divisiones super fácil - divisiones para principiantes	10.743.229	301.383	35.376
C2V5	Media, moda y mediana super fácil medidas de tendencia central	9.266.513	263.823	-
C2V6	Suma de tres fracciones super fácil - para principiantes	7.695.158	177.564	12.497
C2V7	Convertir decimal a fracción super fácil	7.335.015	215.708	12.161
C2V8	Convertir fracción a decimal super fácil - para principiantes	7.084.397	211.692	24.395
C2V9	Raíz cuadrada super fácil	7.037.393	318.623	-
C2V10	Teorema de Pitágoras super fácil	6.992.122	256.371	-
C2V11	División de fracciones super fácil	6.779.599	201.166	-
C2V12	Mínimo común múltiplo super fácil	6.546.309	171.345	-
C2V13	Áreas y perímetros super fácil	6.193.737	207.778	-
C2V14	Funciones trigonométricas super fácil para principiantes encontrar medida del ángulo	5.774.065	168.411	7.404
C2V15	Simplificar fracciones super fácil para principiantes	5.516.654	145.954	-
C2V16	Volumen de prismas super fácil	5.281.452	126.958	-
C2V17	Sucesiones super fácil	5.137.956	143.805	8.378
C2V18	Plano cartesiano super fácil	5.136.306	168.645	-

C2V19	Tipos de ángulos super fácil para principiantes	4.646.924	113.509	-
C2V20	Área de todas las figuras super fácil para principiantes	4.493.726	117.126	10.828
	Total	158.502.583	4.567.272	172.420

La tasa de aplausos de corpus 2 es de 2.88. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 18.

Tabla 18. Tasa de aplausos del C2			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C2V1	22.160.803	572.282	2,58
C2V2	12.572.315	410.245	3,26
C2V3	12.108.910	274.884	2,27
C2V4	10.743.229	301.383	2,81
C2V5	9.266.513	263.823	2,85
C2V6	7.695.158	177.564	2,31
C2V7	7.335.015	215.708	2,94
C2V8	7.084.397	211.692	2,99
C2V9	7.037.393	318.623	4,53
C2V10	6.992.122	256.371	3,67
C2V11	6.779.599	201.166	2,97
C2V12	6.546.309	171.345	2,62
C2V13	6.193.737	207.778	3,35
C2V14	5.774.065	168.411	2,92
C2V15	5.516.654	145.954	2,65
C2V16	5.281.452	126.958	2,4
C2V17	5.137.956	143.805	2,8
C2V18	5.136.306	168.645	3,28
C2V19	4.646.924	113.509	2,44
C2V20	4.493.726	117.126	2,61
Total	158.502.583	4.567.272	2,88

La tasa de conversación de Daniel Carreón, a partir del corpus analizado es de 0.11. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 19.

Tabla 19. Tasa de conversación del C2			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C2V1	22.160.803	28.834	0,13
C2V2	12.572.315	32.547	0,26
C2V3	12.108.910	0	0
C2V4	10.743.229	35.376	0,33
C2V5	9.266.513	0	0
C2V6	7.695.158	12.497	0,16
C2V7	7.335.015	12.161	0,17

C2V8	7.084.397	24.395	0,34
C2V9	7.037.393	0	0
C2V10	6.992.122	0	0
C2V11	6.779.599	0	0
C2V12	6.546.309	0	0
C2V13	6.193.737	0	0
C2V14	5.774.065	7.404	0,13
C2V15	5.516.654	0	0
C2V16	5.281.452	0	0
C2V17	5.137.956	8.378	0,16
C2V18	5.136.306	0	0
C2V19	4.646.924	0	0
C2V20	4.493.726	10.828	0,24
Total	158.502.583	172.420	0,11

En la recolección de datos se identificaron algunas características discursivas. Daniel Carreón usa una fórmula discursiva para el inicio y el cierre de sus videos. En 19 de los 20 videos se usa la fórmula de inicio: “Qué onda, espero que estén muy bien. Mi nombre es Daniel Carreón y hoy...” a continuación presenta el tema del video. En el C2V13 el inicio es similar ya que cambia “Qué onda” por “Hola que tal”, el resto de la frase es igual. La fórmula de cierre es similar en los 20 videos. Se encuentra una mezcla de frases:

“Espero que este tema te haya gustado”: 19 videos.

“por favor regálame un *like*”: 19 videos

“comenta, compártelo, y suscríbete para que puedas seguir viendo mis videos” 5 videos.

“no olvides seguirme en mis redes sociales” 5 videos.

“espero tus comentarios”: 3 videos.

La frase con la que cierra todos los videos es “hasta luego”.

En 19 de los 20 videos usa la división por capítulos de YouTube. La estructura de los videos es similar: bienvenida, conceptos básicos, ejercicios explicados, y despedida”. En 19 videos presenta ejemplos ilustrados de la temática que está desarrollando, y en 11 videos deja ejercicios para que el usuario pueda practicar y dejar la respuesta en los comentarios, no obstante, en 5 de los 11 videos la opción de los comentarios está bloqueada por el creador de contenido.

7.1.3. C3: JulioProfe

Ilustración 3. Canal de YouTube JulioProfe. (Captura tomada el 19/12/2022).



7.1.3.1. Descripción del canal

El canal JulioProfe es un canal educativo enfocado en la explicación de temas de matemáticas y física. El creador de contenido es Julio Alberto Ríos Gallego, hombre, colombiano, de 49 años. Es ingeniero civil y especialista en docencia universitaria (Ríos, 2022).

El canal JulioProfe es el canal más antiguo de todo el corpus seleccionado para esta investigación. El canal fue creado el 18 de febrero de 2009 y el primer video fue publicado el 7 de abril de 2009. Al momento de hacer la recolección de datos el canal contaba con 1440 videos publicados, 20 listas de reproducción, 4.790.000 suscriptores, y 668,656,044 vistas.

El canal está activo y publica video con una regularidad semanal. El creador de contenido usa de manera activa las pestañas de YouTube. En la pestaña “Comunidad” comparte información actualizada sobre los últimos videos, y los eventos académicos en los que participa. En la última pestaña “Más Información” comparte información personal, presenta el objetivo del canal, y comparte información de contacto comercial para eventos, conferencias, entrevistas, o asuntos comerciales por medio de su representante; también brinda información sobre profesores recomendados por él para clases personalizadas de matemáticas.

El contenido del canal está orientado a estudiantes de secundaria y universidad. En promedio los videos tienen una duración de 14 minutos. En el canal se pueden encontrar videos explicativos, tutoriales, entrevistas, transmisiones en vivo, entre otros formatos. En el canal tiene activo el botón “Gracias” y la opción “Unirse” que permite a los usuarios hacer aportes económicos al creador de contenido.

Julio Alberto Ríos hace uso activo de redes sociales que están vinculadas con su canal, todas sus redes sociales están conectadas bajo el nombre comercial ProfeJulioNet: [Facebook](#), [Twitter](#), [Instagram](#), y su página web www.julio PROFE.net. Además de su canal principal cuenta con un segundo canal bajo el nombre [JulioProfeNet](#). En julio del año 2022 publicó su primer libro: *JulioProfe El profesor Youtuber*.

El 7 de diciembre de 2020, en el marco del evento Recrea Academy organizado por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, México, Julio Alberto Ríos logró el Récord Guinness por dictar la clase de matemáticas con el mayor número de espectadores en YouTube, con un total de 213,586 espectadores (Sánchez, 2022).

En el año 2021, en el festival de Smartfilms 2021, se presentó a concurso el cortometraje *Hagamos Historia* basado en la vida de Julio Alberto Ríos y su experiencia como *edutuber* (Barragán, 2021). Este tipo de eventos culturales han generado que Julio Alberto Ríos sea un *edutuber* mediático, reconocido no solo en Colombia sino en otros países. El canal de JulioProfe ha sido objeto de investigación por parte de López (2019) cuya tesis doctoral buscó “analizar las cualidades y habilidades comunicativas de los *edutubers* más populares de habla hispana” (2019, p. 122).

7.1.3.2. Interacción discursiva

La recolección de datos en relación con la interacción discursiva de la muestra del canal JulioProfe se hace de acuerdo con lo planteado por Hyland (2005). La obtención de datos se realizó a partir de la muestra tomada del canal: 20 videos con mayor número de visualizaciones del canal, que tuvieran una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos, tutoriales, ejercicios; que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 3, y cada video lleva su numeración. Los datos se pueden encontrar en la tabla 20.

Tabla 20. Muestra caso 3- JulioProfe		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C3V1	Sistema de ecuaciones 3×3 por Gauss-Jordan (parte 1)	1.077
C3V2	Movimiento rectilíneo uniforme - problema 1	530
C3V3	Sistema de ecuaciones lineales 2×2 por método de igualación	639
C3V4	Sistema de ecuaciones lineales 2×2 por método de eliminación	737
C3V5	Porcentajes - ejercicio 1	520
C3V6	Factor común	803
C3V7	Dominios de funciones	1.161
C3V8	Factorizar trinomios de la forma ax^2+bx+c - ejercicio 1	622
C3V9	Límites algebraicos - ejercicio 1	715
C3V10	Ecuación general de una recta dados dos puntos	457
C3V11	Ecuaciones exponenciales - ejercicios 1 y 2	740
C3V12	Gráfica, dominio y rango de una función racional	1.546
C3V13	Gráfica, dominio y rango de una función a trozos	1.670
C3V14	Análisis de funciones cuadráticas - ejercicio 2	1.631

C3V15	Simplificar fracciones algebraicas - ejercicio 2	352
C3V16	Ecuaciones lineales - ejercicios 1, 2 y 3	546
C3V17	Integración por partes - ejercicio 1	877
C3V18	Sistema de ecuaciones lineales 2x2 por método gráfico	1.106
C3V19	Claves para plantear problemas de matemáticas	1.763
C3V20	Suma y resta de números enteros	430
	Total	17.922

Para identificar la interacción discursiva del caso 3 se aplicó el mismo procedimiento de los dos casos anteriores.

7.1.3.3. Postura

La postura discursiva de Julio Alberto Ríos se identificó mediante la búsqueda automática y manual de marcas discursivas particulares para este caso. En la tabla 21 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 21. Marcas de postura identificadas en la muestra de C3					
Cobertura	Refuerzo			Marcas de actitud	Automenciones
al menos	obviamente	general	podemos concluir	feliz	yo
descono*	segur*	quiere decir	sencil*	confiable	me
podemos ingeniarnos	claro	rápidamente	lo que hacemos	temor	hago que
Podría*	importante	tenemos que *ar	mucho más corta	agradezco	hago
posib*	simple*	no se puede	y listo		tengo
probable	siempre	confiable	podemos asegurar		decía
recom*	fácil	la verdad	no podemos		quiero
supon*	fácilmente	podemos concluir	no debemos		
más o menos	ya tenemos	sencil*	mayor rapidez		
pued* ser	ningún problema	es prohibido			

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de Daniel Carreón se puede ver en la tabla 22.

Tabla 22. Frecuencia de las marcas de postura del C3			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	51	2,85	23,7%
Refuerzo	138	7,70	64,2%
Marcas de actitud	7	0,39	3,3%
Automenciones	19	1,06	8,8%
Total	215	12,00	100%

7.1.3.4. Compromiso

Las marcas discursivas de compromiso muestran la manera en que el emisor genera conexión con su destinatario. Las marcas de compromiso que se encontraron en la muestra del canal JulioProfe se puede ver en la siguiente tabla 23:

Tabla 23. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C3

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
ustedes	les	*imos	Imperativos	sabemos	)	?
nosotros	*amos	nos	Construcciones ilocutivas de orden.			

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

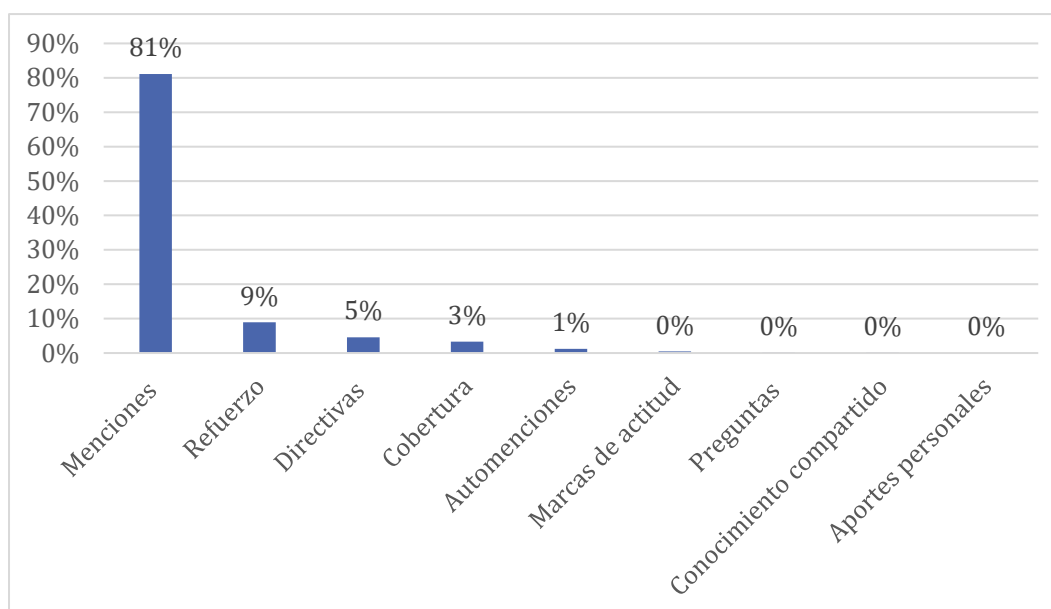
La frecuencia de las marcas de postura de Julio Alberto Ríos se puede ver en la tabla 24.

Tabla 24. Frecuencia de las marcas de compromiso del C3

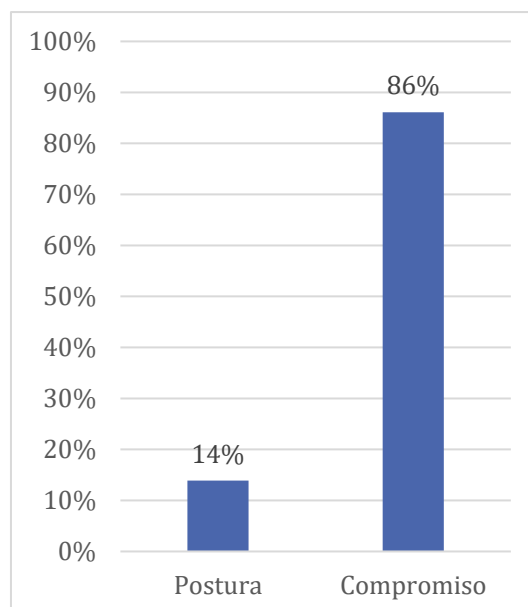
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	1.255	70,03	94,2%
Aportes personales	0	0,00	0,0%
Preguntas	3	0,17	0,2%
Directivas	71	3,96	5,3%
Conocimiento compartido	3	0,17	0,2%
Total	1.332	74,32	100%

La representación de los datos recogidos del canal JulioProfe se pueden ver en la figura 18.

Figura 18. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C3



La postura expresada en los contenidos por medio de las marcas discursivas es de 11% y el compromiso es 89%. En la figura 19 se pueden apreciar los datos de postura y compromiso.

Figura 19. Porcentaje general de postura y compromiso del C3

De manera particular se pudo identificar que de los 20 videos analizados solo un video presenta saludo y mensaje de cierre, 19 videos no tienen mensaje dirigido al usuario al inicio y/o al final del video. En la revisión del discurso no se encontraron palabras específicas que sean usadas como muletillas.

7.1.3.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

En el marco de los nuevos ecosistemas digitales los usuarios establecen relaciones comunicativas con los productores de contenido digital y con el contenido en sí mismo. La tasa de *engagement* permite identificar la tasa de aplausos y la tasa de conversación que un producto audiovisual genera. Para el caso 3, la tasa de *engagement* se establece a partir de los datos arrojados por la plataforma YouTube que se pueden ver en la tabla 25.

Tabla 25. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C3				
Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C3V1	Sistema de ecuaciones 3×3 por Gauss-Jordan (parte 1)	5.511.042	35.743	1.255
C3V2	Movimiento rectilíneo uniforme - problema 1	5.417.138	83.149	3.163
C3V3	Sistema de ecuaciones lineales 2×2 por método de igualación	5.343.432	68.310	2.889
C3V4	Sistema de ecuaciones lineales 2×2 por método de eliminación	5.096.071	61.147	2.431
C3V5	Porcentajes - ejercicio 1	4.899.513	42.988	2.986
C3V6	Factor común	4.829.875	68.222	3.308
C3V7	Dominios de funciones	4.537.330	42.263	1.690

C3V8	Factorizar trinomios de la forma ax^2+bx+c - ejercicio 1	4.340.914	31.896	1.345
C3V9	Límites algebraicos - ejercicio 1	4.259.128	40.314	1.119
C3V10	Ecuación general de una recta dados dos puntos	4.127.104	44.281	1.407
C3V11	Ecuaciones exponenciales - ejercicios 1 y 2	3.984.239	33.217	1.181
C3V12	Gráfica, dominio y rango de una función racional	3.888.805	37.908	955
C3V13	Gráfica, dominio y rango de una función a trozos	3.844.671	43.891	1.368
C3V14	Análisis de funciones cuadráticas - ejercicio 2	3.783.123	43.267	1.461
C3V15	Simplificar fracciones algebraicas - ejercicio 2	3.671.525	39.167	1.338
C3V16	Ecuaciones lineales - ejercicios 1, 2 y 3	3.591.965	53.581	2.084
C3V17	Integración por partes - ejercicio 1	3.582.819	26.061	1.432
C3V18	Sistema de ecuaciones lineales 2×2 por método gráfico	3.559.231	36.904	1.714
C3V19	Claves para plantear problemas de matemáticas	3.508.041	77.031	4.391
C3V20	Suma y resta de números enteros	3.439.774	43.954	2.994
	Total	85.215.740	953.294	40.511

La tasa de aplausos de JulioProfe es de 1.12. El detalle de cada video se puede ver en la tabla 26.

Tabla 26. Tasa de aplausos del C3			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C3V1	5.511.042	35.743	0,65
C3V2	5.417.138	83.149	1,53
C3V3	5.343.432	68.310	1,28
C3V4	5.096.071	61.147	1,2
C3V5	4.899.513	42.988	0,88
C3V6	4.829.875	68.222	1,41
C3V7	4.537.330	42.263	0,93
C3V8	4.340.914	31.896	0,73
C3V9	4.259.128	40.314	0,95
C3V10	4.127.104	44.281	1,07
C3V11	3.984.239	33.217	0,83
C3V12	3.888.805	37.908	0,97
C3V13	3.844.671	43.891	1,14
C3V14	3.783.123	43.267	1,14
C3V15	3.671.525	39.167	1,07
C3V16	3.591.965	53.581	1,49

C3V17	3.582.819	26.061	0,73
C3V18	3.559.231	36.904	1,04
C3V19	3.508.041	77.031	2,2
C3V20	3.439.774	43.954	1,28
Total	85.215.740	953.294	1,12

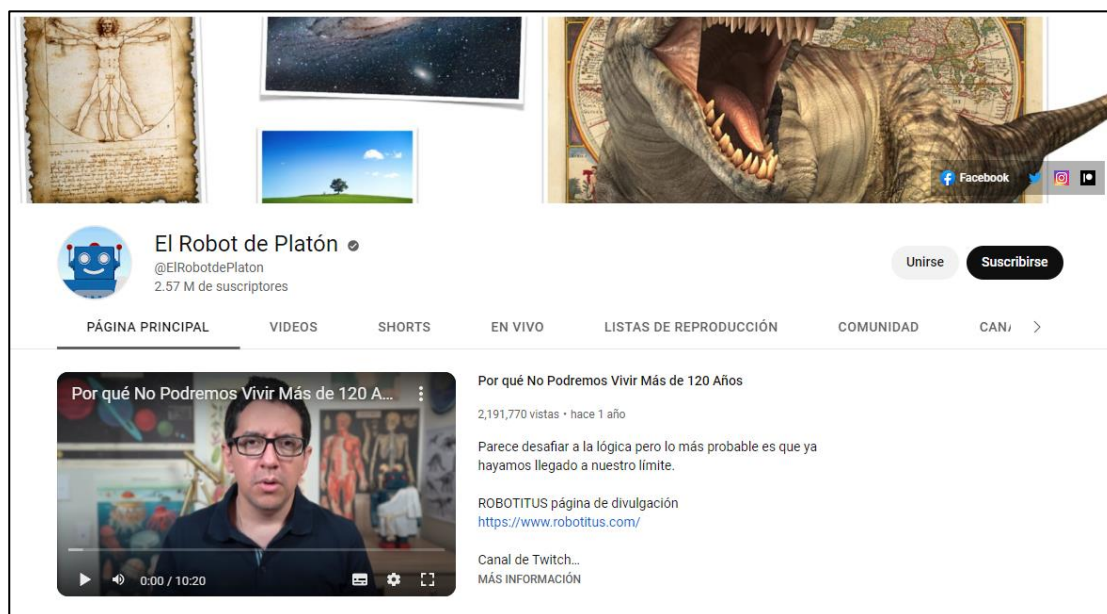
La tasa de conversación de JulioProfe, a partir del corpus analizado es de 0.05. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 27.

Tabla 27. Tasa de conversación del C3			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C3V1	5.511.042	1.255	0,02
C3V2	5.417.138	3.163	0,06
C3V3	5.343.432	2.889	0,05
C3V4	5.096.071	2.431	0,05
C3V5	4.899.513	2.986	0,06
C3V6	4.829.875	3.308	0,07
C3V7	4.537.330	1.690	0,04
C3V8	4.340.914	1.345	0,03
C3V9	4.259.128	1.119	0,03
C3V10	4.127.104	1.407	0,03
C3V11	3.984.239	1.181	0,03
C3V12	3.888.805	955	0,02
C3V13	3.844.671	1.368	0,04
C3V14	3.783.123	1.461	0,04
C3V15	3.671.525	1.338	0,04
C3V16	3.591.965	2.084	0,06
C3V17	3.582.819	1.432	0,04
C3V18	3.559.231	1.714	0,05
C3V19	3.508.041	4.391	0,13
C3V20	3.439.774	2.994	0,09
Total	85.215.740	40.511	0,05

En la recolección de datos del caso 3 se identificaron algunas particularidades discursivas. Solo en uno de los 20 videos, C3V19, hay un saludo y un cierre. En la mayoría de los videos se desarrolla el tema de manera muy puntual sin generar interacción con el usuario. En ningún video hay invitación a dar me gusta, a dejar algún comentario, o a suscribirse al canal. La estructura de los videos es similar en 19 de los 20 videos de la muestra: Se presenta un ejercicio de matemáticas, y durante el video se explica su solución. En dos videos hay referencias a estrategias para recordar o para ilustrar el contenido. En un video se usa un programa de computador para desarrollar la gráfica resultado de un ejercicio matemático. En el C3V19 Julio Alberto Ruíz sale en cámara de manera directa una buena parte del video, en el resto de los videos se aprecia la presencia del *edutuber* porque su mano izquierda escribe en la pizarra.

7.1.4. C4: El Robot de Platón

Ilustración 4. Canal de YouTube El Robot de Platón. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.4.1. Descripción del canal

Aldo Bartra es el creador de contenido del canal El Robot de Platón. Es peruano, hombre. Es comunicador social y se define como divulgador científico. El canal El Robot de Platón está dedicado a temas científicos, dirigidos a un espectro muy amplio de público. Aunque su contenido es educativo, y hace parte del corpus de *edutubers* latinoamericanos, su canal no está centrado en un grupo de estudiantes en particular.

El canal fue creado el 12 de diciembre de 2013, el primer video fue publicado el 8 de enero de 2014. Al momento de hacer la recolección de datos para esta investigación el canal contaba con 520 videos publicados, 5 listas de reproducción, 2.520.000 suscriptores y 353.768.829 visualizaciones. El canal está activo y semanalmente publica 2 videos. La duración de los videos es de 8 minutos en promedio. Pocas veces publica videos tipos *Shorts* ya que tiene un canal únicamente con este tipo de videos. La pestaña "Comunidad" no es muy activa, suele publicar anuncios en relación con los videos que va publicando. En la pestaña "Canales" recomienda otros canales producidos por él: El Robot de Platón en Shorts, El Robot de Colón, Robotitus, Un Pan con Jamón, Aldo Bartra, Aldo Bartra Music.

El canal tiene activo el botón "Gracias" y tiene un sistema activo de donación por medio de *Patreon*. Usa otras redes sociales que están relacionadas con el canal: [Facebook](#), [Twitter](#), [Instagram](#): aunque en el canal de YouTube no está el enlace al canal de [TikTok](#) también es activo en esta red social. En el año 2017 publicó su primer libro *Sabor Cósmico*, y en el año 2019 el libro *Guía del Internauta*. Su marca digital está directamente relacionada con la palabra Robot, y el contenido se caracteriza por el estilo serio que tiene Aldo Bartra para presentar la información, así como por su sentido particular de hacer comentarios humorísticos.

7.1.4.2. Interacción discursiva

La interacción discursiva se hizo a partir de los planteamientos de Hyland (2005) por medio de las marcas discursivas. La recolección de datos se hizo sobre una muestra del canal El Robot de Platón compuesta por 20 videos con las siguientes características: mayor número de visualizaciones del canal, que tuvieran una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos; que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube; en el caso de este canal se resalta que 19 de los 20 videos tenían transcripción textual creada por el creador de contenido. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 4, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 4 se pueden ver en la tabla 28.

Tabla 28. Muestra caso 4. El Robot de Platón		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C4V1	¿Qué pasaría si la Tierra fuera del tamaño de Júpiter?	1.134
C4V2	¿Qué hay "debajo" del Sistema Solar?	1.050
C4V3	El viaje a la luna explicado	1.629
C4V4	¿Cuáles son las fotos "reales" de la Tierra?	1.392
C4V5	¿Podrían Dos Personas Repoblar la Tierra?	1.731
C4V6	¿Cuánto falta para el viaje interestelar?	1.668
C4V7	¿Es la NASA un Fraude? - Análisis	3.388
C4V8	El cambio climático explicado	1.780
C4V9	Preguntas sin respuesta sobre el Sistema Solar	1.855
C4V10	Cómo ver sin lentes	838
C4V11	¿Por qué No Podremos Vivir Mas de 120 Años	1.654
C4V12	¿Qué pasaría si lanzamos misiles nucleares al Sol?	1.488
C4V13	Más tamaños sorprendentes	1.677
C4V14	¿Cuál será el último elemento?	1.751
C4V15	¿Cuántas Especies de Humanos Existieron?	1.735
C4V16	¿Qué tan lejos puedes ver?	1.817
C4V17	¿Existió una civilización anterior a la humana en la Tierra?	1.547
C4V18	¿Fueron 5 las extinciones masivas en la Tierra?	1.897
C4V19	¿Existieron arboles Monstruosos en el Pasado?	1.723
C4V20	¿Podría haber Planetas entre las Galaxias?	1.722
	Total	33.476

Para identificar la interacción discursiva del caso 4 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.4.3. Postura

La postura discursiva de Aldo Bartra se reconoció a partir de la identificación de marcas discursivas particulares. En este caso se tuvieron en cuenta las marcas relacionadas en la tabla 29.

Tabla 29. Marcas de postura identificadas en la muestra de C4

Cobertura	Refuerzo		Marcas de actitud	Automenciones	
como pueden	obviamente	según	chévere	yo	espero
podría*	segur	técnicamente	sorprendentemente	me	explico
recom*	clar*	bastantes	fascinante	mi	invito
seguramente	importante	en cambio	impresionante	voy	encontré
posibilidad	simple (mente)	solamente	no tan impresionante	hago	he
desconocemos	siempre	por supuesto	sorpresa	tengo	soy
más o menos	fácil	supuestos		dejo	sé
relativamente	ningún	no quiere decir que		digo	
supongamos	ya tenemos	tenemos que			
tal vez	general	los científicos tienen			
desde cierto	quiere decir	lo unico cierto			
supuestamente	único	básicamente			

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura identificadas en el caso 4 se presentan en la tabla 30.

Tabla 30. Frecuencia de las marcas de postura del C4

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	163	4,87	29%
Refuerzo	223	6,66	39,8%
Marcas de actitud	13	0,39	2,3%
Automenciones	162	4,84	28,9%
Total	561	16,76	100%

7.1.4.4. Compromiso

Las marcas de compromiso permiten identificar la manera en que el emisor conecta con el destinatario. Estas marcas de compromiso presentan la intención comunicativa interpersonal. Las marcas de compromiso se pueden ver en la tabla 31.

Tabla 31. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C4

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	nosotros	si quieres	Imperativos	sabemos	)	?
ustedes	nos	tranquilos	Construcciones ilocutivas de orden.	ya saben		
te	les	*rías				
contigo	*amos	*eres				
nosotros	*emos	*abas				
nos	*imos	nuestro*				
les	*iste	hayan				
*eras	habrán					

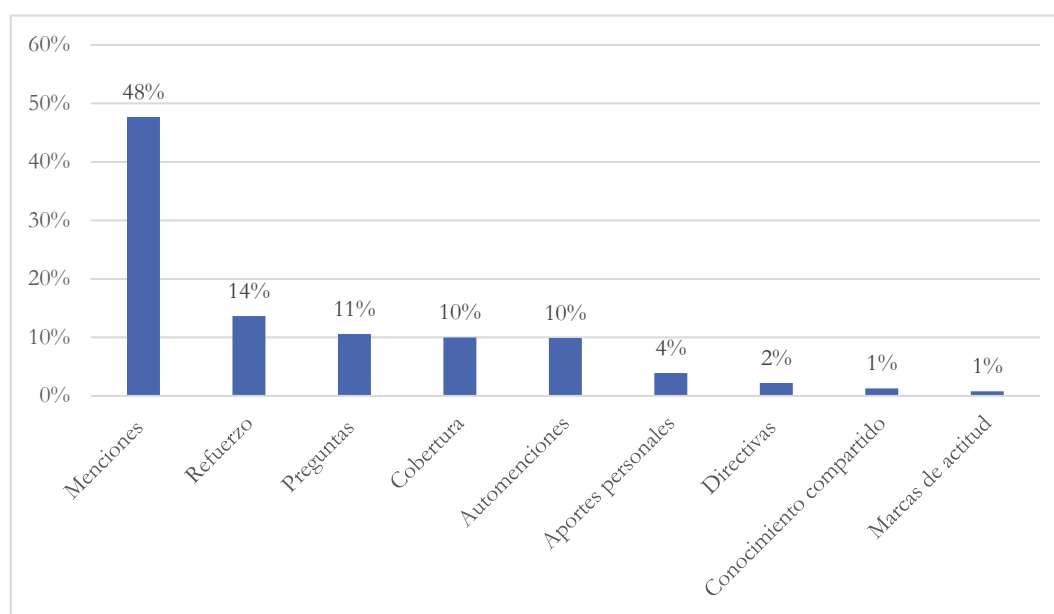
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura del caso 4 se presentan en la tabla 32.

Tabla 32. Frecuencia de las marcas de compromiso del C4			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	779	23,27	72,6%
Aportes personales	64	1,91	6,0%
Preguntas	173	5,17	16,1%
Directivas	36	1,08	3,4%
Conocimiento compartido	21	0,63	2,0%
Total	1073	32,05	100%

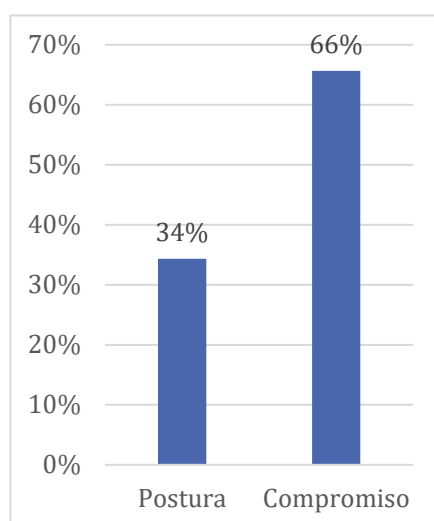
La representación de los datos recogidos en el caso 4 se puede ver en la figura 20:

Figura 20. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C4



De acuerdo con la frecuencia la postura representa el 34% del total de las marcas identificadas y el compromiso el 66%. En la figura 21 se pueden ver los datos graficados.

Figura 21. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C4



7.1.4.5. Engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

En el contexto del mundo digital los usuarios dejan un rastro de su interacción con los contenidos en línea. En el caso de YouTube este rastro se ve reflejado en los Me gusta y en los comentarios. Estos datos permiten establecer la tasa de *engagement* y la tasa de conversación que genera un producto digital. Para establecer estos datos se parte de los datos arrojados por YouTube, para el caso 4 se pueden ver en la tabla 33.

Tabla 33. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C4

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C4V1	¿Qué pasaría si la Tierra fuera del tamaño de Júpiter?	5.448.326	148.193	7.378
C4V2	¿Qué hay "debajo" del Sistema Solar?	4.098.443	144.830	5.701
C4V3	El viaje a la luna explicado	3.395.017	99.975	14.049
C4V4	¿Cuáles son las fotos "reales" de la Tierra?	2.902.738	97.498	15.063
C4V5	¿Podrían Dos Personas Repoblar la Tierra?	2.639.660	184.367	11.362
C4V6	¿Cuánto falta para el viaje interestelar?	2.526.189	81.358	4.118
C4V7	¿Es la NASA un Fraude? - Análisis	2.498.416	94.639	18.208
C4V8	El cambio climático explicado	2.486.979	68.941	5.144
C4V9	Preguntas sin respuesta sobre el Sistema Solar	2.482.164	80.398	4.046
C4V10	Cómo ver sin lentes	2.472.396	60.872	1.667
C4V11	Por qué No Podremos Vivir Mas de 120 Años	2.133.413	138.024	14.270
C4V12	¿Qué pasaría si lanzamos misiles nucleares al Sol?	2.109.516	70.564	2.499
C4V13	Más tamaños sorprendentes	2.087.058	81.424	3.412
C4V14	¿Cuál será el último elemento?	2.085.522	87.859	3.262
C4V15	¿Cuántas Especies de Humanos Existieron?	2.049.819	94.955	4.700
C4V16	¿Qué tan lejos puedes ver?	1.878.056	89.324	4.508

C4V17	¿Existió una civilización anterior a la humana en la Tierra?	1.860.309	87.433	3.152
C4V18	¿Fueron 5 las extinciones masivas en la Tierra?	1.858.893	94.353	3.312
C4V19	¿Existieron arboles Monstruosos en el Pasado?	1.831.315	112.350	5.198
C4V20	¿Podría haber Planetas entre las Galaxias?	1.800.407	78.420	3.329
	Total	50.644.636	1.995.777	134.378

La tasa de aplausos del caso 4 es de 3,94. El detalle de cada video se puede ver en la tabla 34.

Tabla 34. Tasa de aplausos del C4			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C4V1	5.448.326	148.193	2,72
C4V2	4.098.443	144.830	3,53
C4V3	3.395.017	99.975	2,94
C4V4	2.902.738	97.498	3,36
C4V5	2.639.660	184.367	6,98
C4V6	2.526.189	81.358	3,22
C4V7	2.498.416	94.639	3,79
C4V8	2.486.979	68.941	2,77
C4V9	2.482.164	80.398	3,24
C4V10	2.472.396	60.872	2,46
C4V11	2.133.413	138.024	6,47
C4V12	2.109.516	70.564	3,35
C4V13	2.087.058	81.424	3,9
C4V14	2.085.522	87.859	4,21
C4V15	2.049.819	94.955	4,63
C4V16	1.878.056	89.324	4,76
C4V17	1.860.309	87.433	4,7
C4V18	1.858.893	94.353	5,08
C4V19	1.831.315	112.350	6,13
C4V20	1.800.407	78.420	4,36
Total	50.644.636	1.995.777	3,94

La tasa de conversación del caso 4, a partir de los datos analizados, es de 0.27. El detalle se puede ver en la tabla 35.

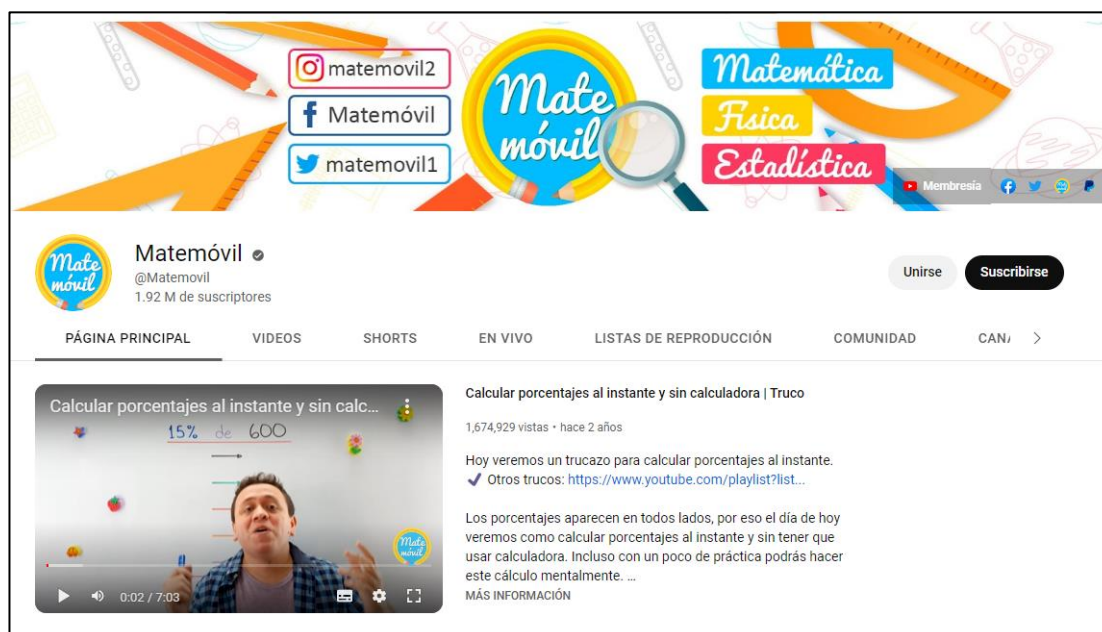
Tabla 35. Tasa de conversación del C4			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C4V1	5.448.326	7.378	0,14
C4V2	4.098.443	5.701	0,14
C4V3	3.395.017	14.049	0,41
C4V4	2.902.738	15.063	0,52
C4V5	2.639.660	11.362	0,43

C4V6	2.526.189	4.118	0,16
C4V7	2.498.416	18.208	0,73
C4V8	2.486.979	5.144	0,21
C4V9	2.482.164	4.046	0,16
C4V10	2.472.396	1.667	0,07
C4V11	2.133.413	14.270	0,67
C4V12	2.109.516	2.499	0,12
C4V13	2.087.058	3.412	0,16
C4V14	2.085.522	3.262	0,16
C4V15	2.049.819	4.700	0,23
C4V16	1.878.056	4.508	0,24
C4V17	1.860.309	3.152	0,17
C4V18	1.858.893	3.312	0,18
C4V19	1.831.315	5.198	0,28
C4V20	1.800.407	3.329	0,18
Total	50.644.636	134.378	0,27

Como particularidades discursivas de Aldo Bartra identificadas en la muestra seleccionada se encuentra que la frase de introducción que caracteriza el inicio del video es “Hola, soy Aldo” y se encuentra en 18 de los 20 videos. En C4V3 y C4V8 la presentación del video es diferente. Así mismo se encontró que en 17 de los 20 videos cierra agradeciendo al interlocutor por su tiempo o por ver el video y dice “hasta la próxima”; en dos videos el cierre es abierto, y en un video, C4V10, pide al usuario que se suscriba. En el contenido analizado no se encontró invitación a dar Me gusta, y solo en los C4V11, C4V13, C4V16, y C4V20 se hace alusión a dejar un comentario en la parte de abajo del video. En todos los videos se pudo evidenciar que el creador de contenido sale en pantalla, una vez presentado el tema van apareciendo fotografías, videos, y animaciones que ilustran el mensaje, al final el creador cierra el video saliendo en pantalla.

7.1.5. C5: Matemóvil

Ilustración 5. Ilustración 5 Canal de YouTube Matemóvil. (Captura tomada el 19/12/2022).



7.1.5.1. Descripción del canal

Matemóvil es un canal de YouTube dedicado a la producción y publicación de contenido educativo enfocado temáticamente en las matemáticas, la física, y estadística. El contenido está dirigido a estudiantes de primaria, secundaria, y primeros años de la universidad. Su creador es Jorge Tejero, peruano, hombre,. Estudió Ingeniería Industrial en la Universidad de Piura, y un MBA en ESAN (Tejero, 2022); en algunos años se desempeñó como profesor y actualmente se dedica a la creación de contenido en su canal.

El canal fue creado el 18 de abril de 2014 y el primer video fue publicado el 2 de junio del mismo año; el canal tiene 8 años. El canal cuenta con 702 videos publicados, al momento de hacer el levantamiento de la información. Tiene 30 listas de reproducción creadas, 1.800.000 suscriptores, y 167.684.134 visualizaciones. El canal está activo y publica 2 videos cada mes. La actividad en el canal no es muy alta. El uso de las pestañas "Comunidad", "Canales", y no es muy activo. En la pestaña "Más información" presenta los datos básicos del canal y responde a 4 preguntas de carácter personal que están relacionadas con el canal.

Los videos publicados en el canal tienen únicamente contenido educativo, en la búsqueda no se encontraron video con contenido personal o tipo *vlog*; en promedio cada video tiene una duración de 17 minutos, ha publicado *Shorts* en el canal y estos videos también se pueden encontrar en otras redes sociales del mismo productor. El canal tiene activo el botón *Gracias* y también cuenta con un sistema de donaciones en *Paypal*. En el *banner* del canal de YouTube tiene activos los enlaces a sus redes sociales, *Facebook*, *Twitter*, y a su página web <https://matemovil.com/>. Tiene cuenta en *TikTok* y en *Instagram* aunque no están visibles en el *banner* del canal de YouTube.

De acuerdo con la información publicada en el canal, en la pestaña “Más información” cuenta con el apoyo de un animador y un diseñador gráfico (Tejero, 2022). Gráficamente el canal, la página web, y las redes sociales cuentan con una unidad de marca gráfica donde todo se remarca en el nombre Matemóvil.

7.1.5.2. Interacción discursiva

La identificación de la interacción discursiva se hizo mediante la identificación de marcas discursivas siguiendo el planteamiento de Hyland (2005). Para el análisis se estableció una muestra con los 20 videos con mayor número de visualizaciones, con una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos con contenido educativo, que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 5, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 5 se puede ver en la tabla 36.

Tabla 36. Muestra caso 5. Matemóvil		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C5V1	Las Leyes de Newton	1.034
C5V2	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1A - Primera Ley de Newton	680
C5V3	Dinámica - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.403
C5V4	Calcular porcentajes al instante y sin calculadora Truco	942
C5V5	Movimiento Rectilíneo Uniforme (MRU) - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	2.512
C5V6	Variaciones Combinaciones Permutaciones Ejercicios Resueltos Nivel 1	1.851
C5V7	Razones y Proporciones - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	2.293
C5V8	Cómo multiplicar por 2 cifras	1.952
C5V9	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Nivel 1A	1.676
C5V10	Suma y resta de fracciones con diferente denominador (heterogéneas) Truco	757
C5V11	Trabajo Mecánico - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.449
C5V12	Energía - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	2.458
C5V13	Tabla de Frecuencias para Datos no Agrupados - Ejercicios Resueltos	2.504
C5V14	Fuerza de Rozamiento - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.818
C5V15	Rango, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación, desviación media: datos no agrupados	2.930
C5V16	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.780
C5V17	Tabla de Frecuencias en Excel para Datos Agrupados	1.519
C5V18	Identidades Trigonométricas - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	2.849
C5V19	Como restar al instante (¿prestando?) Truco	934
C5V20	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1B - Primera Ley de Newton	829
	Total	34.170

Para identificar la interacción discursiva del caso 4 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.5.3. Postura

Jorge Tejero usa marcas discursivas que permiten identificar la presencia de su voz en los videos analizados. Las marcas de postura que fueron identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 37 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 37. Marcas de postura identificadas en la muestra de C5							
Cobertura	Refuerzo				Marcas de actitud	Automenciones	
podría	obviamente	por supuesto	quiere decir	truc*	interesante	yo	dejo
recomiendo	segur	mucha atención	único	mágico	bonito	me	espero
seguramente	claro	automáticamente	básicamente	estoy seguro	aburrido	mi	explico
supongamos	importante	clav*	bastant*	sencill*	divertida	voy	quiero
tal vez	simple (mente)	excelente	en cambio	bien	facilito	hago	he
	siempre	facilito	solamente	rapidito	felizmente	tengo	soy
	fácil	ganas	ya tenemos	grandote	impresionante		

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de Matemóvil se puede ver en la tabla 38.

Tabla 38. Frecuencia de las marcas de postura del C5			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	38	1,11	3,6%
Refuerzo	651	19,05	61,0%
Marcas de actitud	35	1,02	3,3%
Automenciones	344	10,07	32,2%
Total	1.068	31,26	100%

7.1.5.4. Compromiso

Dentro del desarrollo del discurso se pueden encontrar marcas textuales que permiten identificar la manera en que el emisor da participación y logra conectar con el destinatario. Estas marcas de compromiso (Hyland, 2005b) identificadas en el corpus fueron: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido. En la muestra tomada del canal de YouTube de Matemóvil se encontraron las marcas relacionadas en la tabla 39.

Tabla 39. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C5						
Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu/ tú	*imos	*eres	Imperativos	sabemos	)	?
te	*iste	nuestr*	Construcciones ilocutivas de orden.			
contigo	si quie- res	*rnos				
noso- tros	*ías	les				
nos	*amos	*emos				

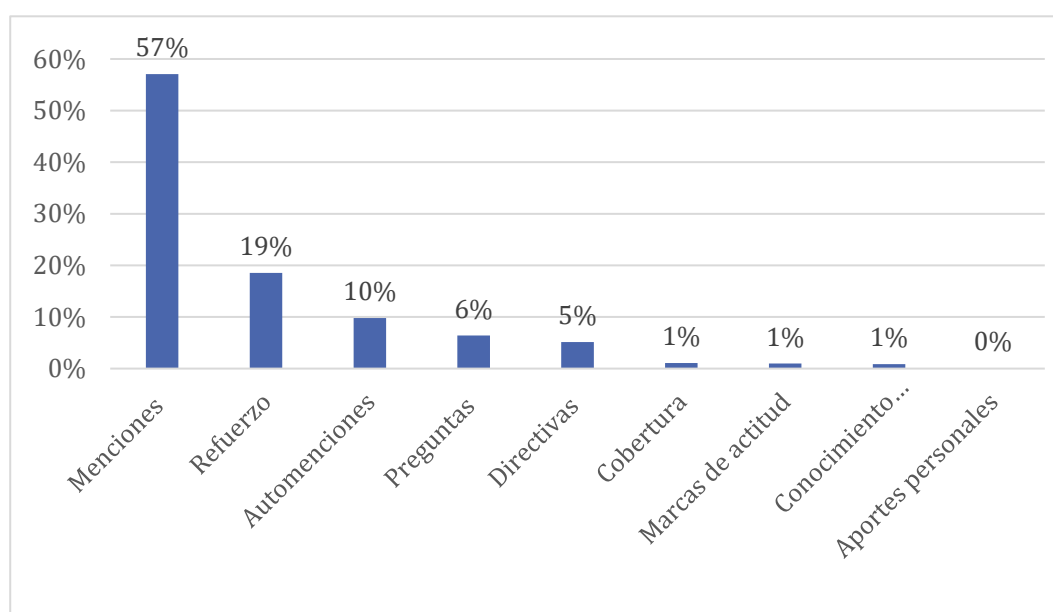
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de Matemóvil se puede ver en la tabla 40.

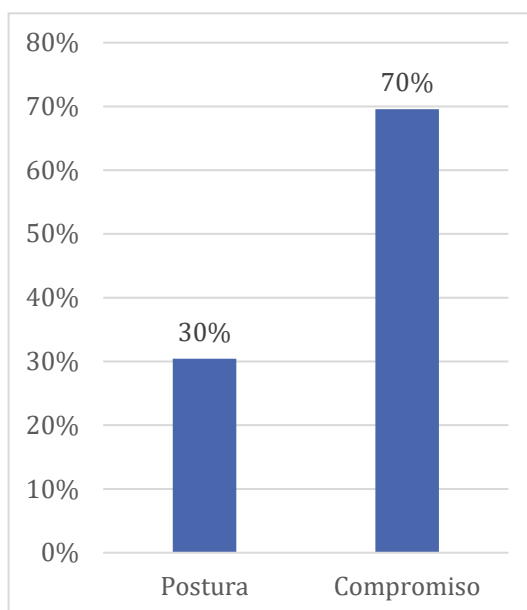
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	2.003	58,62	82,1%
Aportes personales	2	0,06	0,1%
Preguntas	225	6,58	9,2%
Directivas	181	5,30	7,4%
Conocimiento compartido	30	0,88	1,2%
Total	2.441	71,44	100%

Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de Matemóvil se pueden ver en la figura 22.

Figura 22. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C5



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 29% para la postura y 71% para el compromiso. En la figura 23 se pueden apreciar los datos de manera gráfica.

Figura 23. Porcentaje general de postura y compromiso del C5

Como particularidad discursiva en la muestra tomada del canal Matemóvil de Jorge Tejero se encontró la repetición de las palabras ¿ok? ¿sí?; por ser usadas como muletillas no se tuvieron en cuenta en la identificación de marcas de discursivas.

7.1.5.5. Engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

El *engagement* social permite identificar de manera cuantitativa las interacciones digitales que tienen los usuarios de un *edutuber* con el contenido publicado y con el contenido en sí mismo, basado en la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010). En esta investigación el *engagement* social se aborda teniendo en cuenta el número de Me gusta y los comentarios de la muestra elegida. En la tabla 41 se presentan el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios generados en la muestra de Matemóvil.

Tabla 41. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C5				
Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C5V1	Las Leyes de Newton	2.714.116	51.864	1.174
C5V2	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1A - Primera Ley de Newton	1.667.166	21.915	546
C5V3	Dinámica - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.366.505	19.425	637
C5V4	Calcular porcentajes al instante y sin calculadora Truco	1.342.640	44.609	1.255
C5V5	Movimiento Rectilíneo Uniforme (MRU) - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	1.312.529	35.959	978
C5V6	Variaciones Combinaciones Permutaciones Ejercicios Resueltos Nivel 1	1.281.678	19.370	903
C5V7	Razones y Proporciones - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	1.161.095	19.073	754
C5V8	Cómo multiplicar por 2 cifras	1.136.539	29.320	-

C5V9	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Nivel 1A	1.115.336	12.552	453
C5V10	Suma y resta de fracciones con diferente denominador (heterogéneas) Truco	1.113.744	32.765	1.438
C5V11	Trabajo Mecánico - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.097.458	18.528	384
C5V12	Energía - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	998.335	17.924	521
C5V13	Tabla de Frecuencias para Datos no Agrupados - Ejercicios Resueltos	996.528	22.524	1.050
C5V14	Fuerza de Rozamiento - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	982.629	14.528	543
C5V15	Rango, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación, desviación media: datos no agrupados	921.397	22.826	662
C5V16	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	915.692	13.862	389
C5V17	Tabla de Frecuencias en Excel para Datos Agrupados	900.160	14.488	500
C5V18	Identidades Trigonómicas - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	898.399	14.824	418
C5V19	Como restar al instante (¿prestando?) Truco	873.612	32.048	1.219
C5V20	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1B - Primera Ley de Newton	856.696	9.646	334
	Total	23.652.254	468.050	14.158

La tasa de aplausos de corpus 5 es de 1.98. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 42.

Tabla 42. Tasa de aplausos del C5			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C5V1	2.714.116	51.864	1,91
C5V2	1.667.166	21.915	1,31
C5V3	1.366.505	19.425	1,42
C5V4	1.342.640	44.609	3,32
C5V5	1.312.529	35.959	2,74
C5V6	1.281.678	19.370	1,51
C5V7	1.161.095	19.073	1,64
C5V8	1.136.539	29.320	2,58
C5V9	1.115.336	12.552	1,13
C5V10	1.113.744	32.765	2,94
C5V11	1.097.458	18.528	1,69
C5V12	998.335	17.924	1,8
C5V13	996.528	22.524	2,26
C5V14	982.629	14.528	1,48
C5V15	921.397	22.826	2,48
C5V16	915.692	13.862	1,51
C5V17	900.160	14.488	1,61
C5V18	898.399	14.824	1,65
C5V19	873.612	32.048	3,67
C5V20	856.696	9.646	1,13

Total	23.652.254	468.050	1,98

La tasa de conversación de Matemóvil, a partir del corpus analizado es de 0.06. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 43.

Tabla 43. Tasa de conversación del C5			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C5V1	2.714.116	1.174	0,04
C5V2	1.667.166	546	0,03
C5V3	1.366.505	637	0,05
C5V4	1.342.640	1.255	0,09
C5V5	1.312.529	978	0,07
C5V6	1.281.678	903	0,07
C5V7	1.161.095	754	0,06
C5V8	1.136.539	0	0
C5V9	1.115.336	453	0,04
C5V10	1.113.744	1.438	0,13
C5V11	1.097.458	384	0,03
C5V12	998.335	521	0,05
C5V13	996.528	1.050	0,11
C5V14	982.629	543	0,06
C5V15	921.397	662	0,07
C5V16	915.692	389	0,04
C5V17	900.160	500	0,06
C5V18	898.399	418	0,05
C5V19	873.612	1.219	0,14
C5V20	856.696	334	0,04
Total	23.652.254	14.158	0,06

En el proceso de recolección de datos se encontraron algunas características discursivas. Jorge Tejero, creador de Matemóvil, usa una fórmula discursiva para el inicio y el cierre de sus videos. La fórmula del inicio tiene varias partes: el saludo que puede ser “Hola amigos de Youtube ¿cómo están” que se repite en 10 ocasiones, o “Hola chicos” que se repite en 8 ocasiones; luego viene su presentación: “Yo soy Jorge de Matemóvil” que está en 16 de los 20 videos de la muestra, en dos videos pasa directamente al tema del video, y 2 videos de la muestra son continuación de una grabación anterior, por lo tanto, no hay saludo.

La fórmula de cierre es la misma para todos los videos: “Un saludo y suerte”. En 15 videos le antecede la invitación a suscribirse al canal, y en 9 videos, de estos 15, le sigue la invitación de visitar la página web “visitarnos en matemovil.com”. En 3 videos aparece la frase “Nos vemos en las siguientes clases”.

7.1.6. C6: Academia Internet

Ilustración 6. Canal de YouTube Academia Internet. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.6.1. Descripción del canal

El canal Academia Internet es un canal educativo dedicado a contenidos de matemática, biología, química, física, lenguaje, y contenidos exclusivos para exámenes de admisión (Vargas, 2022). El creador del canal es Salvatore Vargas, peruano, estudio medicina.

El canal Academia Internet fue creado el 13 de diciembre de 2012, el primer video fue publicado el 20 de febrero de 2013. El canal cuenta con 10 años. En el momento de levantar los datos para esta investigación el canal tenía publicados 3514 videos, 143 listas de reproducción, 261.681.756 visualizaciones, y 1.280.000 suscriptores. El canal está activo y publica videos con una regularidad constante pero no fija; en los tres meses anteriores a la recolección de datos para esta investigación había publicado 23 videos en abril de 2022, 30 videos en mayo de 2022; y en 20 días del mes de junio de 2022 había publicado 4 videos. Desde hace un año no tiene publicaciones en la pestaña “Comunidad”.

Los videos publicados tienen un promedio de duración de 12 minutos. El canal tiene activo el botón “Gracias”, y tiene activo un sistema de donación mediante PayPal. Además de YouTube, el creador de contenido maneja otras redes sociales, que están relacionadas en el *banner* del canal: [Facebook](#), [Instagram](#), [Twitter](#), [TikTok](#). En el año 2021 lanzó una aplicación para móvil bajo el mismo nombre, de uso gratuito y con una versión de pago. En todas las redes sociales el nombre de la marca Academia Internet está unificado. El color negro presente en el logo hace parte de su identificación digital.

7.1.6.2. Interacción discursiva

La identificación de la interacción discursiva se hizo aplicando el modelo de Hyland (2005), basado en marcas discursivas. Para la recolección de datos se tomó una muestra del canal Academia Internet de 20 videos que cumplieran las siguientes características: videos con mayor número de visualizaciones, videos con una duración entre 3 y 20 minutos, videos explicativos, tutoriales, ejercicios; videos que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 6, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 6 se pueden ver en la tabla 44.

Tabla 44. Muestra caso 6 Academia Internet		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C6V1	Problema de examen de admisión, (90% se equivocan), triángulos rectángulos teorema de Pitágoras.	1.070
C6V2	¿Puedes responder esta pregunta de entrevista laboral de Amazon para ingenieros?	747
C6V3	Medidas de tendencia central: Como calcular la media mediana y moda	1.532
C6V4	Como elaborar una Tabla de Verdad	1.445
C6V5	Como calcular los números cuánticos y configuración electrónica	636
C6V6	La Célula, organelos celulares, estructura y función	1.658
C6V7	¿Puedes calcular el radio de la semicircunferencia?	979
C6V8	Como calcular la Masa Molecular de un compuesto químico	447
C6V9	¿Puedes resolver esta ecuación? ~ [Una solución diferente]	1.237
C6V10	Ecuaciones de Primer grado y Segundo Grado.	1.588
C6V11	Reacciones Químicas	1.624
C6V12	Como resolver ejercicios de Estequiometria	961
C6V13	¿Puedes calcular el área sombreada	1.047
C6V14	Test de IQ más corto del mundo	623
C6V15	Resumen de los principales modelos atómicos y el modelo atómico actual	757
C6V16	Ley de Senos y Ley de Cosenos, resolución de triángulos oblicuángulos	1.699
C6V17	Molaridad.	668
C6V18	Célula vegetal, célula animal, diferencias y semejanzas	1.255
C6V19	Como calcular la hipotenusa en un triángulo rectángulo	431
C6V20	Secuencias gráficas, razonamiento abstracto	1.356
	Total	21.760

El proceso para identificar la interacción discursiva siguió los mismos pasos que los casos anteriores. Las frecuencias de cada marca discursiva se normalizaron a 1000 palabras para permitir la comparación entre corpus; la fórmula utilizada fue: Número de marcas / Total de palabras del corpus *1000.

7.1.6.3. Postura

La postura refleja la voz discursiva del creador de contenido y se identifica por medio de la frecuencia de marcas textuales. Para la postura las marcas identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 45 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 45. Marcas de postura identificadas en la muestra de C6					
Cobertura	Refuerzo		Marcas de actitud	Automenciones	
recom*	claramente	quiere decir	bonito	yo	quiero
posibilidad	claro	estoy seguro	curioso	me	pongo
cierta(s)	definitivamente	sencillo	famos*	mi	he
más o menos	en cambio	siempre	interesante	voy	sé
supon*	fácil	simple	perdón	hago	sumo
recom*	general	solamente	bonito	tengo	recurro
	importante	simplemente	curioso	dejo	puedo
	obviamente	único	famos*	decía	obtengo
	por supuesto	ya tenemos		digo	necesito
	precisamente	yo sé		espero	estoy
				invito	divido

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de Daniel Carreón se puede ver en la tabla 46.

Tabla 46. Frecuencia de las marcas de postura del C6			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	39	1,79	5,0%
Refuerzo	272	12,50	34,6%
Marcas de actitud	21	0,97	2,7%
Automenciones	455	20,91	57,8%
Total	787	36,17	100%

7.1.6.4. Compromiso

El compromiso se evidencia en el discurso mediante marcas textuales por medio de las cuales el productor de contenido conecta con el interlocutor y le da participación en el mensaje construido. Las marcas de compromiso identificadas fueron: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido. En la muestra tomada del canal de YouTube de Academia Internet se encontraron las marcas relacionadas en la tabla 47.

Tabla 47. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C6						
Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	si quie- res	*amos	Imperativos		)	?
usted	*ías	*emos	Construcciones ilocutivas de orden.	generalmente		

te	*eres	*imos		sabemos		
nosotros	*abas	*eras				
nos	nuestr*	*iste				
les	*rnos					

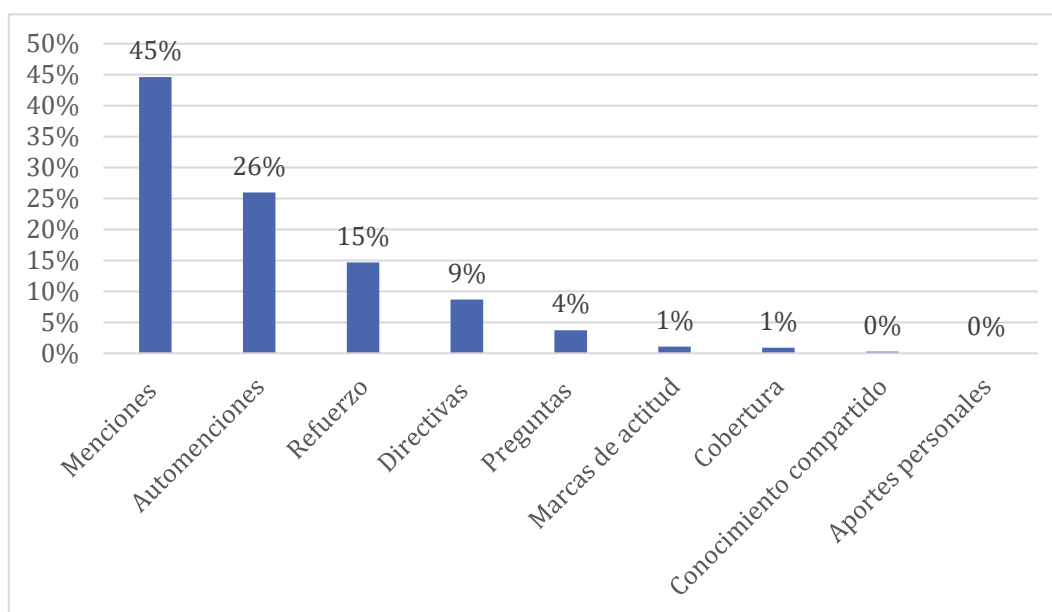
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de Daniel Carreón se puede ver en la tabla 48.

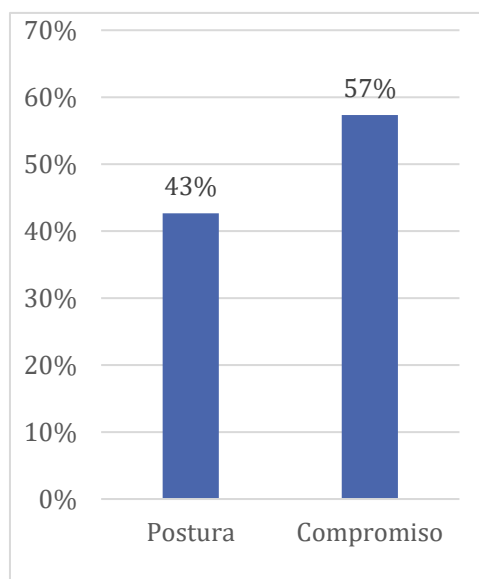
Tabla 48. Frecuencia de las marcas de compromiso del C6			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	781	35,89	77,8%
Aportes personales	1	0,05	0,1%
Preguntas	65	2,99	6,5%
Directivas	152	6,99	15,1%
Conocimiento compartido	5	0,23	0,5%
Total	1004	46,14	100%

Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de Daniel Carreón se pueden ver en la figura 24.

Figura 24. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C6



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 43% para la postura y 57% para el compromiso; se pueden ver gráficamente en la figura 25.

Figura 25. Porcentaje general de postura y compromiso del C6

En el proceso de recolección de marcas discursivas se encontró una particularidad, el productor de contenido suele ponerse en el rol del oyente y manifestarlo con la frase “tú dices”.

7.1.6.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

Kaplan y Haenlein (2010), mencionan que los entornos digitales generan nuevas relaciones comunicativas sobre los fundamentos de la web 2.0. Estas relaciones comunicativas incluyen la interacción entre el usuario y el *edutuber*, y entre el usuario y el contenido, y son evidentes en los Me gusta y en los Comentarios que se pueden postear dentro de la red social. Para identificar la tasa de *Engagement* social se toma el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios generados en la muestra de Academia Internet, los datos se presentan en la tabla 49.

Tabla 49. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C6

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C6V1	Problema de examen de admisión, (90% se equivocan), triángulos rectángulos teorema de Pitágoras.	3.185.489	47.339	2.211
C6V2	¿Puedes responder esta pregunta de entrevista laboral de Amazon para ingenieros?	1.944.400	28.109	1.759
C6V3	Medidas de tendencia central: Como calcular la media mediana y moda	1.903.321	14.311	1.039
C6V4	Como elaborar una Tabla de Verdad	1.723.636	28.801	1.157
C6V5	Como calcular los números cuánticos y configuración electrónica	1.577.384	27.942	1.049
C6V6	La Célula, organelos celulares, estructura y función	1.520.329	24.282	966
C6V7	¿Puedes calcular el radio de la semicircunferencia?	1.427.603	19.303	609
C6V8	Como calcular la Masa Molecular de un compuesto químico	1.412.433	15.028	631

C6V9	¿Puedes resolver esta ecuación? ~ [Una solución diferente]	1.375.540	16.290	584
C6V10	Ecuaciones de Primer grado y Segundo Grado.	1.373.692	10.804	674
C6V11	Reacciones Químicas	1.368.766	14.279	727
C6V12	Como resolver ejercicios de Estequiometria	1.352.674	14.989	677
C6V13	¿Puedes calcular el área sombreada	1.307.296	19.849	1.131
C6V14	Test de IQ más corto del mundo	1.299.463	37.495	11.396
C6V15	Resumen de los principales modelos y el modelo atómico actual	1.225.794	27.115	1.275
C6V16	Ley de Senos y Ley de Cosenos, resolución de triángulos oblicuángulos	1.221.847	19.551	661
C6V17	Molaridad.	1.148.641	15.088	366
C6V18	Célula vegetal, célula animal, diferencias y semejanzas	1.036.849	12.048	1.083
C6V19	Como calcular la hipotenusa en un triángulo rectángulo	1.010.940	9.268	335
C6V20	Secuencias gráficas, razonamiento abstracto	931.518	19.041	486
	Total	29.347.615	420.932	28.816

La tasa de aplausos de corpus 6 es de 1.43. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 50.

Tabla 50. Tasa de aplausos del C6			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C6V1	3.185.489	47.339	1,49
C6V2	1.944.400	28.109	1,45
C6V3	1.903.321	14.311	0,75
C6V4	1.723.636	28.801	1,67
C6V5	1.577.384	27.942	1,77
C6V6	1.520.329	24.282	1,6
C6V7	1.427.603	19.303	1,35
C6V8	1.412.433	15.028	1,06
C6V9	1.375.540	16.290	1,18
C6V10	1.373.692	10.804	0,79
C6V11	1.368.766	14.279	1,04
C6V12	1.352.674	14.989	1,11
C6V13	1.307.296	19.849	1,52
C6V14	1.299.463	37.495	2,89
C6V15	1.225.794	27.115	2,21
C6V16	1.221.847	19.551	1,6
C6V17	1.148.641	15.088	1,31
C6V18	1.036.849	12.048	1,16

C6V19	1.010.940	9.268	0,92
C6V20	931.518	19.041	2,04
Total	29.347.615	420.932	1,43

La tasa de conversación de Academia Internet, a partir del corpus analizado es de 0.10. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 51.

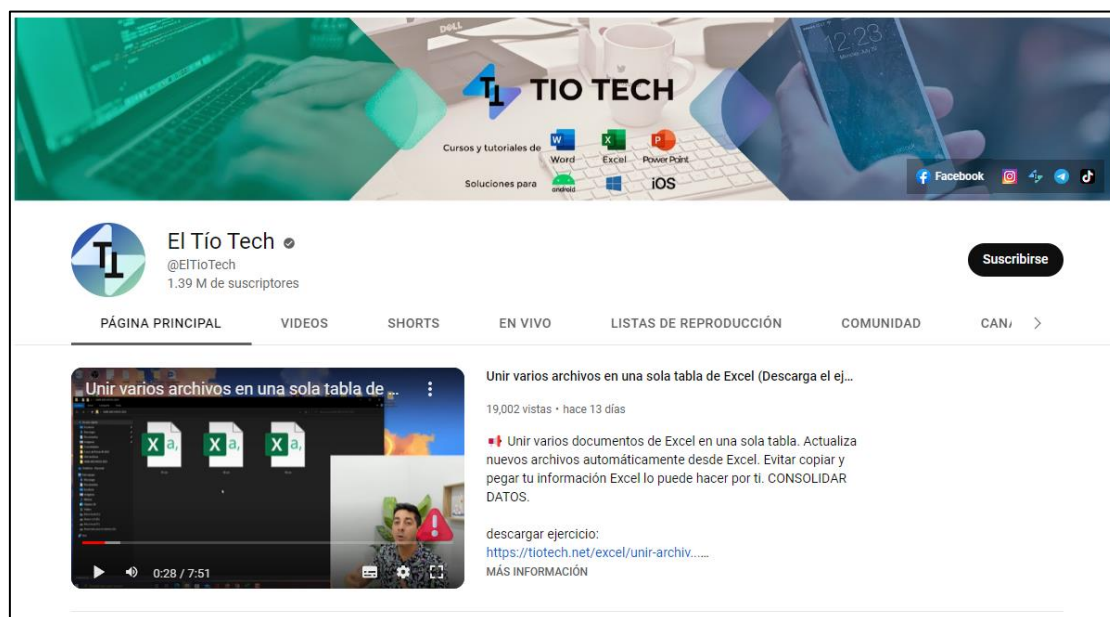
Tabla 51. Tasa de conversación del C6			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de Conversación
C6V1	3.185.489	2.211	0,07
C6V2	1.944.400	1.759	0,09
C6V3	1.903.321	1.039	0,05
C6V4	1.723.636	1.157	0,07
C6V5	1.577.384	1.049	0,07
C6V6	1.520.329	966	0,06
C6V7	1.427.603	609	0,04
C6V8	1.412.433	631	0,04
C6V9	1.375.540	584	0,04
C6V10	1.373.692	674	0,05
C6V11	1.368.766	727	0,05
C6V12	1.352.674	677	0,05
C6V13	1.307.296	1.131	0,09
C6V14	1.299.463	11.396	0,88
C6V15	1.225.794	1.275	0,1
C6V16	1.221.847	661	0,05
C6V17	1.148.641	366	0,03
C6V18	1.036.849	1.083	0,1
C6V19	1.010.940	335	0,03
C6V20	931.518	486	0,05
Total	29.347.615	28.816	0,1

Dentro del proceso de recolección de datos se identificaron las fórmulas de inicio y cierre de los videos. Este aspecto cobra importancia porque es el espacio donde se puede hacer evidente, de manera más precisa, la invitación del productor de contenido a tener interacción. La fórmula de inicio de Academia Internet es “Hola, bienvenidos a academia internet”. Esta fórmula está presente en 14 de los 20 videos de la muestra; en un video solo está el saludo “Hola bienvenidos”, y en los otros 5 videos son la secuencia de una grabación y/o video anterior.

La fórmula de cierre de Academia Internet no es única en todos los videos, no obstante, en 15 videos se mantienen algunas marcas: “bien chicos”, “bendiciones, hasta pronto”, “sigan conectados a Academia Internet”. “hasta pronto”, “nos vemos”. 5 videos del corpus no presentan fórmula de cierre y el video se corta de manera abrupta.

7.1.7. C7: El Tío Tech

Ilustración 7. Canal de YouTube El Tío Tech. (Captura tomada el 19/12/2022).



7.1.7.1. Descripción del canal

El Tío Tech es un canal de YouTube que produce contenido educativo en el campo temático del uso de programas de ofimática (Vela, 2022). Su creador es Miguel Vela, hombre, peruano, ingeniero civil de profesión.

El canal El Tío Tech fue creado el 27 de enero de 2016, y el primer video fue publicado el 23 de febrero del mismo año. En el momento de hacer la recolección de datos para esta investigación el canal tenía 1149 video publicados, 67 listas de reproducción, 1.260.000 suscriptores, y 276.009.256 visualizaciones.

El canal está activo y en promedio publica 2 videos semanales. Miguel Vela ha usado activamente y constantemente todas las pestañas de YouTube. En la pestaña "Comunidad" comparte información actualizada de los últimos videos que publica, y en la pestaña "Más información" tiene la presentación del canal y los enlaces a sitios web que maneja, todo bajo el mismo nombre de El Tío Tech.

El canal no menciona el público al cual está dirigido. La recolección de datos hecha para esta investigación deja ver que el contenido está dirigido a estudiantes de secundaria y primeros años en la universidad. Dado que el contenido que comparte aborda programas de ofimática, el público al que está dirigido es amplio. En el canal se encuentra contenido de tipo explicativo, videos tutoriales, y cursos sobre el uso de programas ofimáticos, principalmente Excel. El canal tiene activo el botón "Gracias" que permite a los usuarios hacer aportes económicos al creador de contenido.

El Tío Tech tiene cuentas en redes sociales bajo el mismo nombre comercial, estas redes están conectadas a su canal de YouTube en el *banner* principal del canal:

[Facebook](#), [sitio web](#), [Telegram](#), y [TikTok](#). La cuenta de [Instagram](#) está conectada al canal de YouTube, pero el contenido y la nominación es personal.

7.1.7.2. Interacción discursiva

De acuerdo con Hyland (2005), en las producciones comunicativas emisor y destinatario establecen una relación mediada por el texto. Por un lado, el emisor deja clara la presencia de su voz dentro del texto, y por otro lado permite que el destinatario tenga voz dentro del mismo y pueda completar, de alguna manera, el contenido del texto. Para identificar la interacción discursiva del canal El Tío Tech se ha tomado una muestra del contenido producido por el *edutuber*: 20 videos con mayor número de visualizaciones del canal, con una duración entre 3 y 20 minutos, videos explicativos, tutoriales, ejercicios; con transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 7, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 7 se pueden ver en la tabla 52.

Tabla 52. Muestra caso 7 el Tío Tech		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C7V1	Como hacer un índice automático para tesis, monográficas y proyectos en Word	495
C7V2	Como eliminar cuenta de <i>INSTAGRAM</i> para siempre 2020 (desde un celular)	886
C7V3	Como hacer un tríptico, brochure o folleto en Word 2013, 2016	2.206
C7V4	Como recuperar tu <i>Facebook</i> sin correo, sin teléfono y sin contraseña (Método 2019)	2.095
C7V5	Como hacer un mapa conceptual en Word 2020	2.591
C7V6	Los atajos de teclado más útiles de la computadora. (15 Funciones ocultas)	2.888
C7V7	Como quitar el fondo de una imagen en Word (Recortar imágenes)	1.435
C7V8	Normas APA 2018 - 6ta (sexta) edición para tesis, monografías, informes.	2.935
C7V9	Como poner en horizontal solo una hoja en Word	728
C7V10	Como hacer una captura de pantalla en Windows 10 (Pc, laptop, portátil) - 2019	626
C7V11	Como descargar ZOOM para PC 2020	1.777
C7V12	Cómo hacer una infografía en Word	1.453
C7V13	3Trucos nuevos de WhatsApp que deberías conocer 2019	1.152
C7V14	Excel - Cómo hacer un inventario de entradas y salidas en Excel	1.749
C7V15	Como firmar en un PDF sin imprimir ni escanear 2020	2.323
C7V16	Como convertir una imagen a un texto editable en Word	781
C7V17	Como recuperar conversaciones eliminadas de <i>Facebook</i> 2019 (Recuperar mensajes borrados de <i>Facebook</i>)	1.462
C7V18	Como usar zoom desde el celular	1.229
C7V19	Como crear Tabla de contenido automático en Word 2020	1.254
C7V20	Como hacer un Ensayo	1.784
	Total	31.849

Para identificar la interacción discursiva del caso 3 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.7.3. Postura

La postura discursiva presente en el canal El Tío Tech se ha identificado a partir de la frecuencia de las marcas textuales donde el emisor establece su voz dentro del discurso creado. Para este caso se tuvieron en cuenta las marcas presentes en la tabla 53.

Tabla 53, Marcas de postura identificadas en la muestra de C7						
Cobertura	Refuerzo			Marcas de actitud	Automenciones	
posible	absolutamente	por supuesto	simple		yo	invito
podría	básicamente	posiblemente	simplemente		me	quiero
recom*	bastante	quiere decir	solamente		mi	pongo
cierta(s)	correctamente	rápidamente	único		conmigo	encontré
más o menos	definitivamente	segur*	ya tenemos		voy	he
tal vez	en realidad	seguramente	obviamente		hago	soy
al menos	está claro	sencill*	perfectamente		tengo	no sé
	exactamente	siempre	importante		dejo	puedo
	fácil				decía	estoy
	fácilmente				digo	doy
					espero	accedo

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura identificadas en el caso 7 se presentan en la tabla 54.

Tabla 54. Frecuencia de las marcas de postura del C7			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	99	3,11	6,6%
Refuerzo	506	15,89	33,9%
Marcas de actitud	0	0,00	0,0%
Automenciones	887	27,85	59,5%
Total	1492	46,85	100%

7.1.7.4. Compromiso

En la emisión del discurso el creador de contenido deja unas marcas que permiten al destinatario conectarse con el discurso. Estas marcas se denominan marcas de compromiso y hacen parte de la interacción discursiva. Las marcas de compromiso se pueden ver en la tabla 55.

Tabla 55. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C7

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	nos	*rías	Imperativos	ya saben	)	?
ustedes	les	*eres	Construcciones ilocutivas de orden.	sabemos		
te	*amos	*abas		normalmente		
contigo	*emos	nuestr *				
noso- tros	*imos	hayan				
nos	*iste	habrán				
les	si quieres	*eras				
noso- tros	tranqui- los					

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

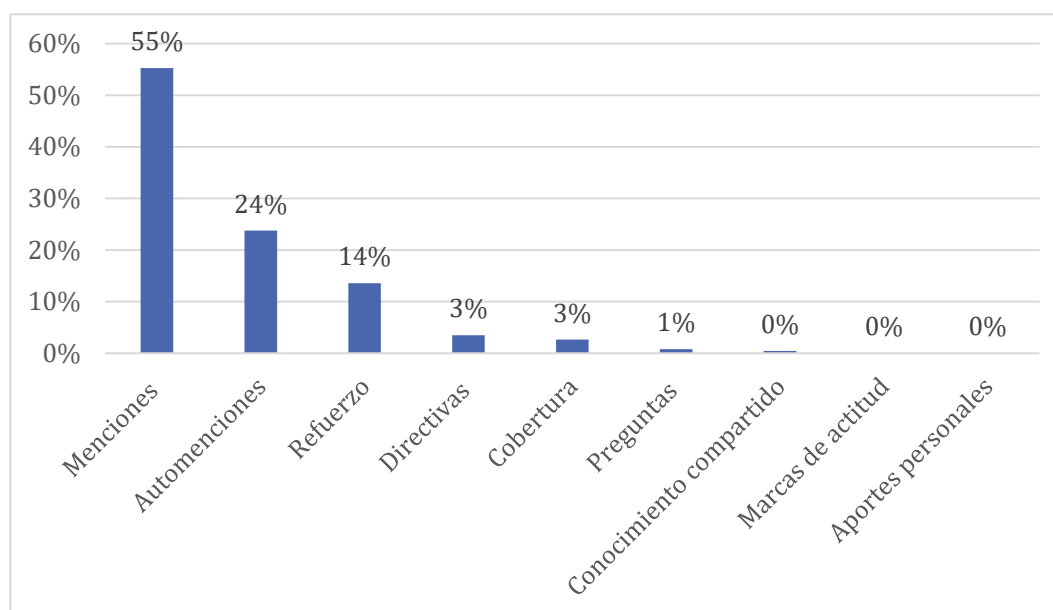
La frecuencia de las marcas de postura del caso 7 se presentan en la tabla 56.

Tabla 56. Frecuencia de las marcas de compromiso del C7

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	2061	64,71	92,1%
Aportes personales	0	0,00	0,0%
Preguntas	30	0,94	1,3%
Directivas	130	4,08	5,8%
Conocimiento compartido	17	0,53	0,8%
Total	2238	70,27	100%

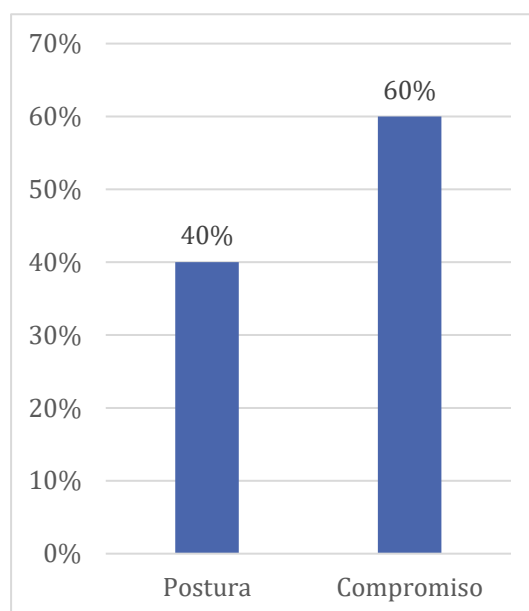
La representación de los datos recogidos en el caso 7 se puede ver en la figura 26:

Figura 26. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C7



De acuerdo con la frecuencia, la postura representa el 40% del total de las marcas identificadas y el compromiso el 60%. Gráficamente se pueden ver en la figura 27.

Figura 27. Porcentaje general de postura y compromiso del C7



7.1.7.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

En medio del contexto digital actual los usuarios de las redes sociales tienen la posibilidad de generar una conexión con los creadores de contenido y una interacción con el contenido publicado. Para la red social YouTube la interacción se ve reflejada en el número de Me gusta y en los comentarios que tiene cada video. La identificación de estos datos permite establecer la tasa de *engagement* y la tasa de conversación que genera un producto digital. Para establecer estos datos se parte de los datos arrojados por YouTube, para el caso 7 se pueden ver en la tabla 57.

Tabla 57. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C7

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C7V1	Como hacer un índice automático para tesis, monográficas y proyectos en Word	11.246.999	106.426	1.847
C7V2	Como eliminar cuenta de <i>INSTAGRAM</i> para siempre 2020 (desde un celular)	8.504.934	79.910	5.350
C7V3	Como hacer un tríptico, brochure o folleto en Word 2013, 2016	5.753.011	67.903	2.615
C7V4	Como recuperar tu <i>Facebook</i> sin correo, sin teléfono y sin contraseña (Método 2019)	4.125.018	41.708	13.536
C7V5	Como hacer un mapa conceptual en Word 2020	3.990.326	48.363	1.467
C7V6	Los atajos de teclado más útiles de la computadora. (15 Funciones ocultas)	3.693.146	56.810	1.373
C7V7	Como quitar el fondo de una imagen en Word (Recortar imágenes)	3.360.064	56.737	1.551

C7V8	Normas APA 2018 - 6ta (sexta) edición para tesis, monografías, informes.	3.220.554	28.159	806
C7V9	Como poner en horizontal solo una hoja en Word	3.049.883	53.612	1.633
C7V10	Como hacer una captura de pantalla en Windows 10 (Pc, laptop, portátil) - 2019	2.737.570	30.741	1.262
C7V11	Como descargar ZOOM para PC 2020	2.663.404	22.708	1.057
C7V12	Cómo hacer una infografía en word	2.632.009	31.724	908
C7V13	3 trucos nuevos de WhatsApp que deberías conocer 2019	2.432.691	15.466	469
C7V14	Excel - Cómo hacer un inventario de entradas y salidas en Excel	2.430.287	25.807	1.158
C7V15	COMO FIRMAR EN UN PDF SIN IMPRIMIR NI ESCANEAR 2020	2.329.471	33.296	870
C7V16	Como convertir una imagen a un texto editable en Word	2.287.251	72.715	1.749
C7V17	Como recuperar conversaciones eliminadas de Facebook 2019 (Recuperar mensajes borrados de Facebook)	2.263.210	17.663	1.939
C7V18	Como usar zoom desde el celular	2.230.575	32.962	1.598
C7V19	Como crear Tabla de contenido automático en Word 2020	2.211.835	17.541	520
C7V20	Como hacer un Ensayo	2.136.962	32.674	1.487
	Total	73.299.200	872.925	43.195

La tasa de aplausos del caso 7 es de 1.19. El detalle de cada video se puede ver en la tabla 58.

Tabla 58. Tasa de aplausos del C7			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C7V1	11.246.999	106.426	0,95
C7V2	8.504.934	79.910	0,94
C7V3	5.753.011	67.903	1,18
C7V4	4.125.018	41.708	1,01
C7V5	3.990.326	48.363	1,21
C7V6	3.693.146	56.810	1,54
C7V7	3.360.064	56.737	1,69
C7V8	3.220.554	28.159	0,87
C7V9	3.049.883	53.612	1,76
C7V10	2.737.570	30.741	1,12
C7V11	2.663.404	22.708	0,85
C7V12	2.632.009	31.724	1,21
C7V13	2.432.691	15.466	0,64
C7V14	2.430.287	25.807	1,06
C7V15	2.329.471	33.296	1,43
C7V16	2.287.251	72.715	3,18
C7V17	2.263.210	17.663	0,78
C7V18	2.230.575	32.962	1,48

C7V19	2.211.835	17.541	0,79
C7V20	2.136.962	32.674	1,53
Total	73.299.200	872.925	1,19

La tasa de conversación del caso 7, a partir de los datos analizados, es de 0.06. El detalle se puede ver en la tabla 59.

Tabla 59. Tasa de conversación del C7			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C7V1	11.246.999	1.847	0,02
C7V2	8.504.934	5.350	0,06
C7V3	5.753.011	2.615	0,05
C7V4	4.125.018	13.536	0,33
C7V5	3.990.326	1.467	0,04
C7V6	3.693.146	1.373	0,04
C7V7	3.360.064	1.551	0,05
C7V8	3.220.554	806	0,03
C7V9	3.049.883	1.633	0,05
C7V10	2.737.570	1.262	0,05
C7V11	2.663.404	1.057	0,04
C7V12	2.632.009	908	0,03
C7V13	2.432.691	469	0,02
C7V14	2.430.287	1.158	0,05
C7V15	2.329.471	870	0,04
C7V16	2.287.251	1.749	0,08
C7V17	2.263.210	1.939	0,09
C7V18	2.230.575	1.598	0,07
C7V19	2.211.835	520	0,02
C7V20	2.136.962	1.487	0,07
Total	73.299.200	43.195	0,06

En la recolección de datos del caso 7 se identificó que el productor de contenido del Tío Tech usa fórmulas de apertura y cierre para los videos. En 9 videos inicia con un saludo tipo fórmula: “Qué tal amigos”, en el C7V13 se refiere a los usuarios chicos y chicas. En 6 videos da la bienvenida antes de la prestación y en 8 videos 8 video da la bienvenida luego de mencionar su nombre; y en 10 videos hace la pregunta ¿cómo están? y/o ¿cómo les va? En 19 de los 20 videos del corpus, luego del saludo se presenta: “yos soy Miguel Vela”. En el C7V19 no hay saludo tipo fórmula, sino que entra al desarrollo del video de manera directa.

En relación con las fórmulas de cierre de los videos se encontró que usa varias locuciones que va mezclando en el cierre del video. Hay videos que cierran con 3 frases y otros con una sola. El C7V1 usa las frases “esto ha sido todo”, “espero que se suscriban al canal”, “nos vemos, hasta luego”. En el C7V2 cierra con “conmigo será hasta acá, hasta la próxima”. Las frases usadas son: “Conmigo será hasta la próxima”, “no se olviden de suscribirse al canal”, “esto ha sido todo”, “nos vemos, hasta la próxima”,

“conmigo será hasta acá”. En 10 videos también pide a los usuarios que dejen comentarios ante alguna pregunta.

7.1.8. C8: Alejo Lopera Inglés

Ilustración 8. Canal de YouTube Alejo Lopera Inglés. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.8.1. Descripción del canal

Alejo Lopera Inglés es un canal de YouTube dedicado a la enseñanza del inglés. Su creador es Alejandro Lopera, colombiano, hombre, de 44 años. De acuerdo con la información que está publicada en su canal de YouTube Alejo Lopera es comunicador social y licenciado en idiomas (Lopera, 2022). Año atrás se dedicó a trabajar como profesor de inglés en una institución educativa, también fue presentador de un programa de televisión regional en Colombia; actualmente se dedica totalmente a generar contenido educativo para redes sociales (Lernen Capacitaciones, 2021).

El canal fue creado el 4 de enero de 2007, y el primer video fue publicado el 08 de mayo de 2009 y entre esa fecha y el 26 de marzo de 2014 se publicaron en el canal videos con segmentos de un programa de televisión regional y video de tipo personal como el video titulado *Mi propuesta de matrimonio* publicado el 08 de marzo de 2014. El primer video de contenido educativo fue publicado el 17 de abril del año 2014. Desde ese momento se publicaron 948 videos de contenido educativo. El canal tiene 18 listas de reproducción creadas, 1.170.000 suscriptores, y 91.043.707 visualizaciones. En promedio publica dos videos semanales. La actividad del canal es alta, usa la pestaña “Comunidad” de manera recurrente, así como la pestaña “Canales”. En la pestaña “Más información” hace su presentación personal y la presentación de su canal, también menciona su segundo canal de YouTube y la publicación de dos libros sobre el aprendizaje del inglés.

El canal tiene 1036 videos publicados, de los cuales 88 videos corresponden a la labor de comunicador que desempeñaba Alejandro Lopera en el canal de televisión

regional *Cosmovisión*. En promedio, los videos publicados tienen una duración de 6 minutos. En el canal también hay publicado *Shorts* con contenido educativo sobre el aprendizaje del inglés. Los videos del canal tienen activo el botón *Gracias*, y cuenta con un sistema de donaciones en *Paypal*. En el *banner* del canal de YouTube tiene activos los enlaces a sus redes sociales, [Facebook](#), [Twitter](#), e [Instagram](#). Tiene cuenta en [TikTok](#), y en Twitter (X) tiene el enlace con su perfil en [buscalibre.com](#) donde vende sus libros; las dos últimas redes sociales no están en el *banner* de su canal de YouTube.

7.1.8.2. Interacción discursiva

La manera en que el producto de contenido de conecta con los usuarios de su contenido se identifica siguiendo el modelo de interacción discursiva de Hyland (2005). Para el análisis se estableció una muestra con los 20 videos con mayor número de visualizaciones, con una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos con contenido educativo, que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 8, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 8 se puede ver en la tabla 60.

Tabla 60. Muestra caso 8 Alejo Lopera Inglés		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C8V1	Cómo usar el DO y DOES en inglés / Alejo Lopera	575
C8V2	El Verbo TO BE - Cómo entenderlo / Alejo Lopera	442
C8V3	Presente Perfecto en inglés explicado en español / Alejo Lopera	494
C8V4	Presente Continuo en inglés / Alejo Lopera	494
C8V5	Los Condicionales en inglés	790
C8V6	Verbos regulares e irregulares en inglés / Alejo Lopera	923
C8V7	Cómo entender la Voz pasiva en inglés FÁCILMENTE / Alejo Lopera	777
C8V8	Qué hacer cuando NO entiendo en INGLÉS lo que me dicen	637
C8V9	Cómo usar Comparativos en inglés	612
C8V10	Cómo usar DID en inglés / Alejo Lopera	468
C8V11	Como hacer una descripción personal en INGLÉS	926
C8V12	Como hacer Preguntas con el verbo To be	396
C8V13	Abecedario en inglés	392
C8V14	Usar A - AN- THE en inglés / Artículos	473
C8V15	Cómo dar direcciones en INGLÉS / Giving Directions in ENGLISH	716
C8V16	Cómo preguntar con DO y DOES en INGLÉS	1.429
C8V17	¡¡Los Adverbios en inglés FACIL !!	473
C8V18	Adjetivos en INGLÉS con ING o con ED	392
C8V19	Cómo quitar el miedo de hablar INGLÉS	795
C8V20	Inglés Básico ¿Por dónde empezar?	699
	Total	12.903

Para identificar la interacción discursiva del caso 8 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.8.3. Postura

Alejandro Lopera usa marcas discursivas que permiten identificar su presencia en los videos analizados. Las marcas de postura que fueron identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 61 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 61. Marcas de postura identificadas en la muestra de C8					
Cobertura	Refuerzo			Marcas de actitud	Automenciones
como * pued*	no hay problema	absolutamente	quiere decir	lo prometo	yo
pued* ser	no quiere decir que	básic*	rápid*		me
desconocemos	obviamente	bastant*	según		mi
posible*	perfectamente	clar(o, amente)	segur*		voy
podría*	posiblemente	clar*	sencill*		hago
posibilidad	ya sabemos que	clav*	sencillo		tengo
puede que	ya saben que	correctamente	siempre		debo
qué tal si	ya te	definitivamente	simple		digo
recom*	ya tenemos	exact*	simplemente		espero
supon*	ya lo sabes	excelente	solamente		explico
tal vez	muy importante	fácil	supremamente		invito
		fácilmente	tenemos que		vuelvo
		importante	truc*		quiero
		la verdad	único		pongo
		muy bien	único		he

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de Alejo Lopera inglés se puede ver en la tabla 62.

Tabla 62. Frecuencia de las marcas de postura del C8			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	55	4,26	9,5%
Refuerzo	279	21,62	48,4%
Marcas de actitud	1	0,08	0,2%
Automenciones	241	18,68	41,8%
Total	576	44,64	100%

7.1.8.4. Compromiso

En el proceso de interacción discursiva el productor de contenido permite la participación y la conexión con su interlocutor mediante marcas discursivas de compromiso (Hyland, 2005b). En el corpus establecido para el canal de YouTube Alejo Lopera Inglés se identificaron: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido; estas marcas se presentan en la tabla 63.

Tabla 63. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C8						
Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tú	les	*ías	Imperativos	sabemos	)	?
tu	amos	*eres	Construcciones ilocutivas de orden.	generalmente		
usted(es)	emos	nuestr*		ya saben		
te	imos	*rmos		normalmente		
contigo	*iste	hayan				
nosotros	*dan	*eras				
nos						

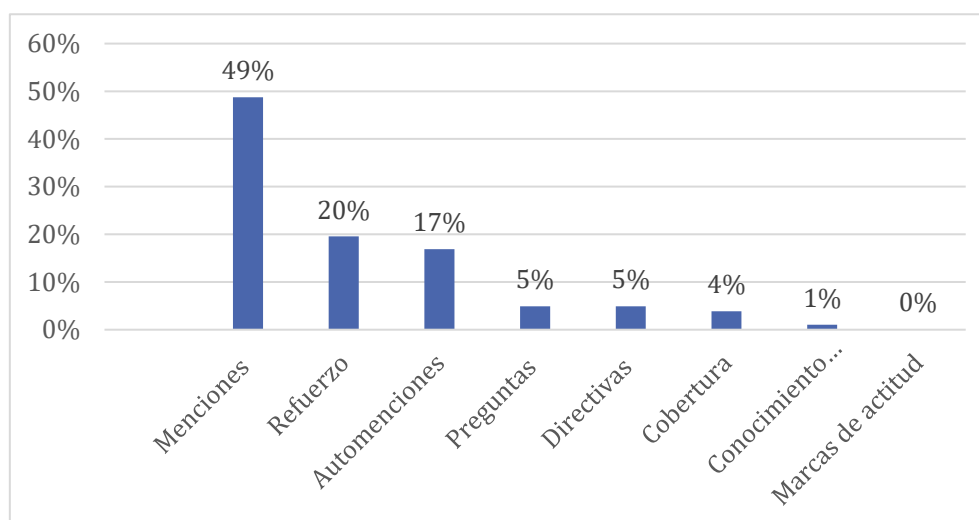
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de Alejo Lopera Inglés se puede ver en la tabla 64.

Tabla 64. Frecuencia de las marcas de compromiso del C8			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	695	53,86	81,8%
Aportes personales	0	0,00	0,0%
Preguntas	70	5,43	8,2%
Directivas	70	5,43	8,2%
Conocimiento compartido	15	1,16	1,8%
Total	850	65,88	100%

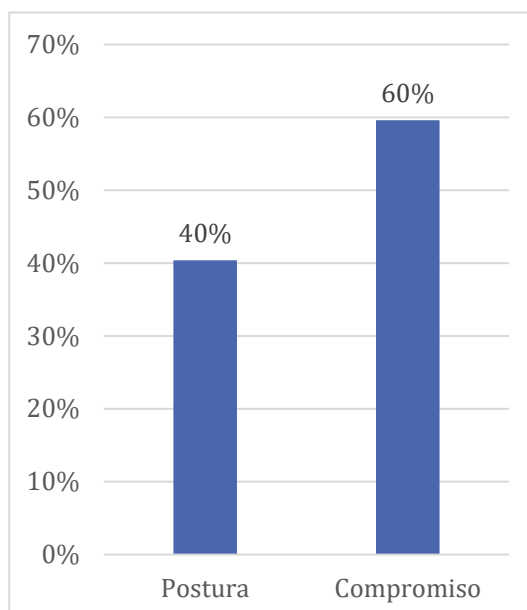
Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de Alejo Lopera Inglés se pueden ver en la figura 28:

Figura 28. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C8



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 40% para la postura y 60% para el compromiso, se pueden ver en la figura 29:

Figura 29. Porcentaje general de postura y compromiso del C8



Como particularidad discursiva en la muestra tomada del canal Alejo Lopera Inglés se encontró la repetición de las palabras ¿ok?; por ser usadas como muletillas no se tuvieron en cuenta en el conteo de las marcas discursivas.

7.1.8.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

En el contexto del siglo XXI los entornos digitales producen nuevas relaciones comunicativas sobre los fundamentos de la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010). En una red social como YouTube las relaciones digitales se dan en términos de interacciones con el contenido y con el productor del contenido. En el primer caso el usuario tiene la opción de dar Me gusta, y para el segundo paso el usuario puede dejar comentarios dentro de la red social. Con los datos que estas interacciones generan es posible identificar la tasa de *Engagement* social entendida como la tasa de aplausos y la tasa de conversación. Para determinar estas tasas se toma el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios que tiene la muestra del canal Alejo Lopera Inglés; los datos se presentan en la tabla 65.

Tabla 65. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C8

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C8V1	Cómo usar el DO y DOES en inglés / Alejo Lopera	2.503.015	55.306	4.831
C8V2	El Verbo TO BE - Cómo entenderlo / Alejo Lopera	1.790.216	39.127	2.454
C8V3	Presente Perfecto en inglés explicado en español / Alejo Lopera	1.612.790	31.691	1.940
C8V4	Presente Continuo en inglés / Alejo Lopera	1.602.397	34.890	3.339
C8V5	Los Condicionales en inglés	1.464.506	45.727	2.577
C8V6	Verbos regulares e irregulares en inglés / Alejo Lopera	1.456.938	25.009	1.693

C8V7	Cómo entender la Voz pasiva en inglés FÁCILMENTE / Alejo Lopera	1.354.650	38.596	2.008
C8V8	Qué hacer cuando NO entiendo en INGLÉS lo que me dicen	1.248.044	39.814	1.873
C8V9	Cómo usar Comparativos en inglés	1.014.619	24.488	1.641
C8V10	Cómo usar DID en inglés / Alejo Lopera	1.007.027	17.589	1.371
C8V11	Como hacer una descripción personal en INGLÉS	829.028	31.118	1.036
C8V12	Como hacer Preguntas con el verbo To be	611.068	9.641	656
C8V13	Abecedario en inglés	596.821	10.427	608
C8V14	Usar A - AN- THE en inglés / Artículos	589.451	13.096	1.024
C8V15	Cómo dar direcciones en INGLÉS / Giving Directions in ENGLISH	585.423	18.744	876
C8V16	Cómo preguntar con DO y DOES en INGLÉS	583.092	22.921	1.941
C8V17	¡¡Los Adverbios en inglés FACIL !!	565.627	20.715	1.216
C8V18	Adjetivos en INGLÉS con ING o con ED	565.604	22.602	1.620
C8V19	Cómo quitar el miedo de hablar INGLÉS	553.365	18.630	2.019
C8V20	Inglés Básico ¿Por dónde empezar?	551.977	18.579	1.195
	Total	21.085.658	538.710	35.918

La tasa de aplausos de corpus 8 es de 2.55. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 66.

Tabla 66. Tasa de aplausos del C8			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C8V1	2.503.015	55.306	2,21
C8V2	1.790.216	39.127	2,19
C8V3	1.612.790	31.691	1,96
C8V4	1.602.397	34.890	2,18
C8V5	1.464.506	45.727	3,12
C8V6	1.456.938	25.009	1,72
C8V7	1.354.650	38.596	2,85
C8V8	1.248.044	39.814	3,19
C8V9	1.014.619	24.488	2,41
C8V10	1.007.027	17.589	1,75
C8V11	829.028	31.118	3,75
C8V12	611.068	9.641	1,58
C8V13	596.821	10.427	1,75
C8V14	589.451	13.096	2,22
C8V15	585.423	18.744	3,2
C8V16	583.092	22.921	3,93
C8V17	565.627	20.715	3,66
C8V18	565.604	22.602	4
C8V19	553.365	18.630	3,37
C8V20	551.977	18.579	3,37
Total	21.085.658	538.710	2,55

La tasa de conversación de Alejo Lopera Inglés, a partir del corpus analizado es de 0.17. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 67.

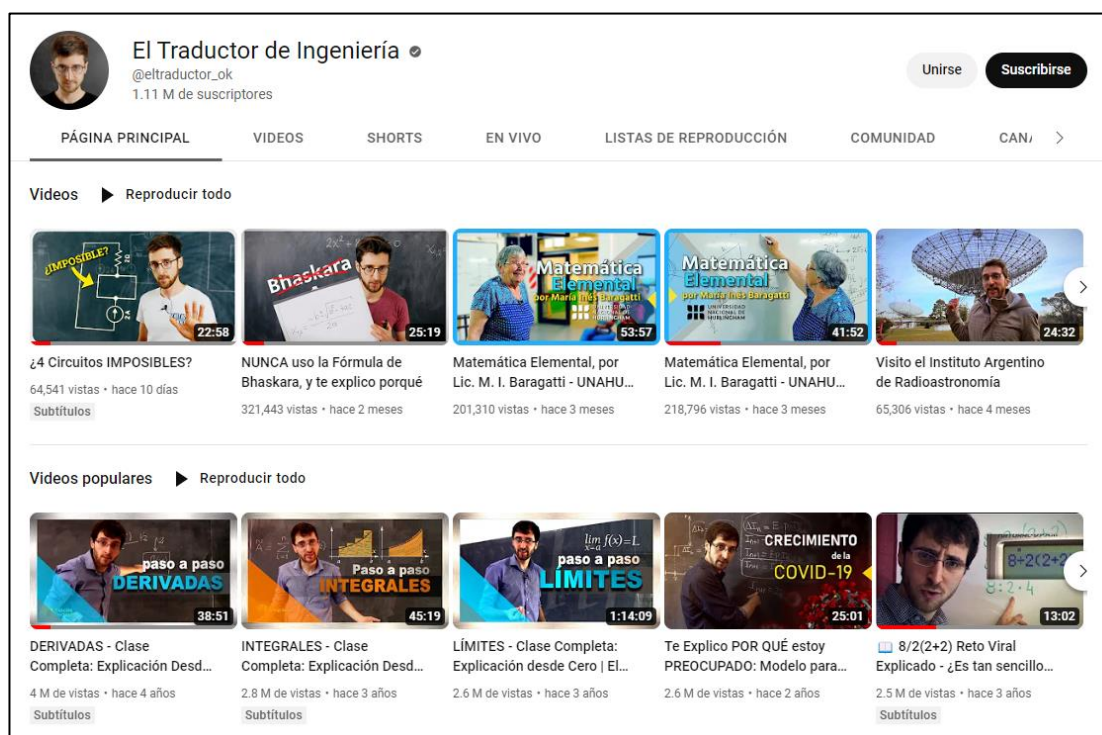
Tabla 67. Tasa de conversación del C8			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de Conversación
C8V1	2.503.015	4.831	0,19
C8V2	1.790.216	2.454	0,14
C8V3	1.612.790	1.940	0,12
C8V4	1.602.397	3.339	0,21
C8V5	1.464.506	2.577	0,18
C8V6	1.456.938	1.693	0,12
C8V7	1.354.650	2.008	0,15
C8V8	1.248.044	1.873	0,15
C8V9	1.014.619	1.641	0,16
C8V10	1.007.027	1.371	0,14
C8V11	829.028	1.036	0,12
C8V12	611.068	656	0,11
C8V13	596.821	608	0,1
C8V14	589.451	1.024	0,17
C8V15	585.423	876	0,15
C8V16	583.092	1.941	0,33
C8V17	565.627	1.216	0,21
C8V18	565.604	1.620	0,29
C8V19	553.365	2.019	0,36
C8V20	551.977	1.195	0,22
Total	21.085.658	35.918	0,17

En el proceso de recolección de datos se prestó atención a las fórmulas de inicio y cierre de los videos. En relación con la apertura se encuentro que Alejo Lopera no usa una única fórmula para iniciar sus videos: en 7 videos comienza con la frase “hola, amigos”, en 2 videos lo hace en inglés (*Hello, my Friends, Hello guys*), en algunos videos da la bienvenida (6 videos), en otros hace la pregunta ¿Cómo están? (4 videos); en 3 videos inicia con una situación particular del común, en otros 3 videos comienza describiendo el tema del video, en un video comienza con una pregunta, y en un video la apertura es completamente diferente a lo usado en los demás videos.

En relación con las fórmulas de cierre se encontró que todos los videos cierran de una manera diferente, por lo tanto, no usa una fórmula de cierre.

7.1.9. C9: El Traductor de Ingeniería

Ilustración 9. Canal de YouTube El Traductor de Ingeniería. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.9.1. Descripción del canal

El traductor de Ingeniería es un canal de YouTube dedicado a la creación y publicación de contenido educativo centrado en temas de matemáticas e ingeniería y con la intención de mostrar que “hacer docencia puede ser un arte de prestigio capaz de revolucionar la forma de pensar y de aprender” (Pedraza, 2022). El contenido está dirigido a estudiantes universitarios de carreras afines a la ingeniería. Damián Pedraza es el creador del canal, hombre, argentino; ingeniero, egresado de la Universidad Nacional de La Plata de Argentina. En la actualidad se desempeña únicamente como creador de contenido educativo en YouTube.

En canal de YouTube fue creado el 25 de noviembre de 2013 y el primer video fue publicado el 5 de junio de 2015, desde 2018 publica videos de manera constante y con dedicación completa (Ríos, 2020). El canal cuenta con 197 videos publicados al momento de hacer el levantamiento de la información para esta investigación. Tiene 12 listas de reproducción, 926.000 suscriptores, y 276.009.256 visualizaciones. En el último año se están publicando 2 videos por mes. La actividad del canal no es muy alta. El uso de las pestañas “Comunidad” es esporádica, en la pestaña “Canales” no tiene canales relacionados, y en la pestaña “Más información” tiene una breve presentación del canal y de los objetivos de este.

Los videos del canal en su mayoría son de contenido educativo, además tiene videos tipo vlogs donde expresa su opinión sobre el sistema educativo, la evaluación, y la enseñanza de las matemáticas. Su discurso y la manera de expresarlo es particu-

lar. En relación con la duración de los videos la duración en promedio es de 21 minutos. Tiene videos de hasta una hora y videos de 5 minutos. En el canal también ha hecho transmisiones en vivo. Solo tiene un Shorts publicado. Tiene activo el botón Gracias, y cuenta con un sistema de donaciones vía PayPal que está en la pestaña Más información. En canal no tiene un *banner* particular, y no tiene activos los enlaces a otras redes sociales, aunque sí usa redes sociales donde replica información de su actividad cotidiana y los videos que publica. En la pestaña Más información se pueden encontrar los enlaces a [Instagram](#), [Facebook](#), [Discord](#), y [Twitter](#).

Llama la atención que en la búsqueda de información sobre el canal se encontró un canal relacionado bajo el nombre El Traductor de Ingeniería FansClub. En este canal se pueden encontrar entrevistas, conversaciones, y videos relacionados con Damián Pedroza. Es particular encontrar que algunos videos son tomados de otros canales de YouTube, y son editados borrando la participación del interlocutor así que solo se encuentran las intervenciones de Damián Pedroza en dicho video.

7.1.9.2. Interacción discursiva

De acuerdo con Hyland (2005) los emisores de un acto comunicativo buscan alcanzar unos objetivos comunicativos particulares a la hora de emitir un mensaje; en la búsqueda del logro de este objetivo se eligen palabras, formas adverbiales, conjugaciones, etc. que se convierten en marcas que muestran la manera en que el emisor se ubica en relación consigo mismo, con el destinatario, y la relación interpersonal se busca establecer.

Para el análisis de la interacción discursiva del canal El Traductor de Ingeniería se tomó una muestra con los 20 videos con mayor número de visualizaciones, con una duración entre 3 y 20 minutos, que fueran videos explicativos con contenido educativo, que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 9, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 9 se pueden ver en la tabla 68.

Tabla 68. Muestra caso 9 El traductor de Ingeniería

Código	Nombre del video	Número de palabras
C9V1	8/2(2+2) reto viral explicado - ¿es tan sencillo como parece?	1.725
C9V2	La verdadera definición de las funciones seno y coseno (funciona sin restricciones) el traductor	1.908
C9V3	¿qué es el radián? el traductor	787
C9V4	Serie de Fourier: parte 1: idea intuitiva el traductor	1.912
C9V5	Transformada de Fourier - parte 1: interpretación frecuencial para ingeniería el traductor	2.357
C9V6	Transformada de Laplace - parte 1 de 3 el traductor	2.242
C9V7	Números primos explicados con naranjas	868
C9V8	¿qué es la función logaritmo? el traductor	1.577
C9V9	La magia de los transistores: modelo teórico el traductor de ingeniería	1.544
C9V10	Derivada de función valor absoluto el traductor	2.833

C9V11	Resumen de números complejos - parte 1 el traductor	1.353
C9V12	Tips para estudiar ingeniería - parte 1 el traductor	1.088
C9V13	Arcoseno explicado - funciones trigonométricas inversas el traductor	3.038
C9V14	Transistor MOSFET - parte 1: modelo teórico el traductor	2.224
C9V15	La derivada ¡gráficamente!	2.344
C9V16	Circuitos en alterna - fasores el traductor	2.234
C9V17	Circuitos en alterna - inductores y capacitores el traductor	2.090
C9V18	Serie de Fourier: parte 2: la interpretación el traductor	2.176
C9V19	¿qué son los decibels? el traductor	1.589
C9V20	Señales y sistemas - parte 1: señales el traductor	1.687
	Total	37.576

Para identificar la interacción discursiva del caso 9 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.9.3. Postura

La postura discursiva es la manera en que el emisor muestra su voz dentro del acto comunicativo lo que le permite establecer su personalidad dentro del acto comunicativo. La postura imprime “autoridad personal a sus argumentos” (Hyland, 2005b, p. 176). Las marcas de postura que fueron identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 69 se presentan las marcas identificadas.

Tabla 69. Marcas de postura identificadas en la muestra de C9					
Cobertura	Refuerzo			Marcas de actitud	Automenciones
como *pued*	absolutamente	quiere decir	No hay problema	Lo prometo	yo
pued* ser	básic*	rápid*	no quiere decir que		me
desconocemos	bastant*	según	obviamente		mi
posible*	Clar(o, amente)	Segur*	perfectamente		voy
Podría*	clar*	sencill*	posiblemente		hago
posibilidad	clav*	sencillo	ya sabemos que		tengo
puede que	correctamente	Siempre	ya saben que		debo
qué tal si	definitivamente	Simple	ya te		digo
recom*	exact*	simplemente	ya tenemos		espero
supon*	excelente	solamente	muy importante		explico
tal vez	fácil	supremamente	muy importante		invito
	fácilmente	tenemos que	único		vuelvo
	importante	truc*	ya lo sabes		quiero
	la verdad				pongo
	muy bien				he

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de El Traductor de Ingeniería se puede ver en la tabla 70.

Tabla 70. Frecuencia de las marcas de postura del C9

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	73	1,94	4,3%
Refuerzo	594	15,81	34,9%
Marcas de actitud	59	1,57	3,5%
Automenciones	975	25,95	57,3%
Total	1701	45,27	100%

7.1.9.4. Compromiso

El uso de marcas específicas por medio de los cuales el emisor menciona al interlocutor, motiva la conversación por medio de preguntas, le da indicaciones, y comparte conocimiento permiten ver el compromiso dentro de la interacción discursiva (Hyland, 2005b). En el canal El Traductor de Ingeniería se identificaron las siguientes marcas de compromiso: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido. Estas marcas son presentadas en la tabla 71.

Tabla 71. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C9

Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tú	les	*abas	Imperativos	sabemos	)	?
tu	*amos	nuestr*	Construcciones ilocutivas de orden.	generalmente		
vos	*emos	*rmos		ya saben		
usted(es)	*imos	estás		normalmente		
te	*iste	*arte				
contigo	si quieres	podrás				
nosotros	*dan	podés				
nos	*ías	vas				

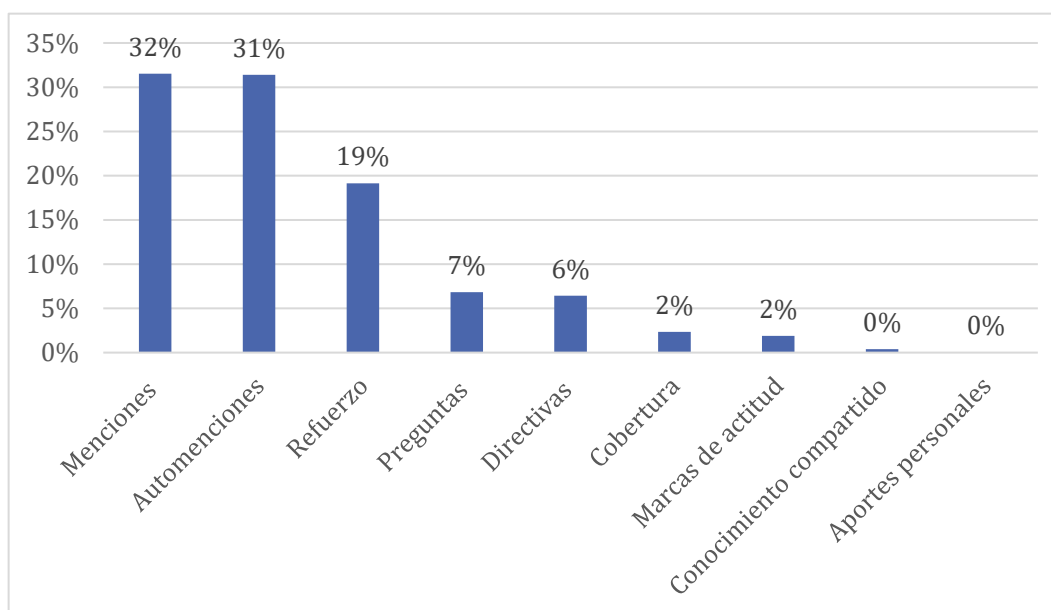
Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas de postura de El Traductor de Ingeniería se puede ver en la tabla 72.

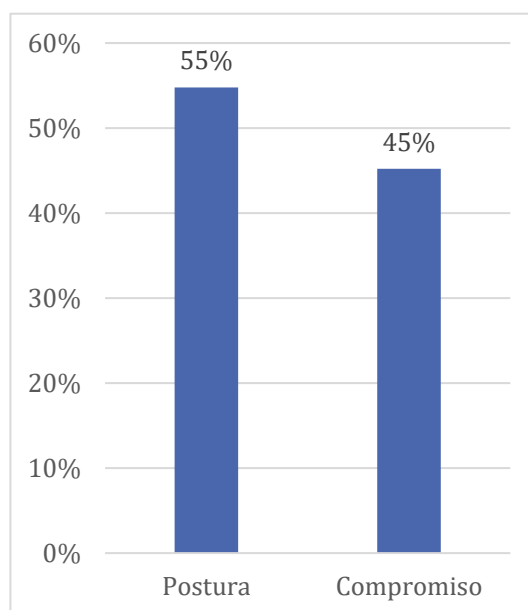
Tabla 72. Frecuencia de las marcas de compromiso del C9

Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	979	26,05	69,7%
Aportes personales	1	0,03	0,1%
Preguntas	212	5,64	15,1%
Directivas	200	5,32	14,2%
Conocimiento compartido	12	0,32	0,9%
Total	1404	37,36	100%

Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de El Traductor de Ingeniería se pueden ver en la figura 30:

Figura 30. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C9

Los datos organizados por cada tipo de marca son: 40% para la postura y 60% para el compromiso. Los datos se pueden ver en la figura 31.

Figura 31. Porcentaje general de postura y compromiso del C9

7.1.9.5. Engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

Los nuevos entornos digitales han posibilitado que los usuarios de las redes sociales tengan la posibilidad de interactuar con el contenido publicado y con el productor de dicho contenido, esto gracias al diseño de entornos basados en la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010). La interacción con el contenido se identifica por medio de los Me gusta, y la interacción con el creador de contenido se da por medio de los co-

mentarios de los usuarios en YouTube. A partir de los datos arrojados es posible establecer la tasa de *Engagement* social entendida como la tasa de aplausos y la tasa de conversación. Para determinar estas tasas se toma el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios que tiene la muestra del canal El Traductor de Ingeniería; los datos se presentan en la tabla 73.

Tabla 73. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C9				
Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C9V1	8/2(2+2) reto viral explicado - ¿es tan sencillo como parece?	2.492.034	93.879	9.053
C9V2	La verdadera definición de las funciones seno y coseno (funciona sin restricciones) el traductor	393.757	24.372	1.027
C9V3	¿qué es el radián? el traductor	369.561	27.324	1.113
C9V4	Serie de Fourier: parte 1: idea intuitiva el traductor	293.250	12.771	310
C9V5	Transformada de Fourier - parte 1: interpretación frecuencial para ingeniería el traductor	286.435	6.025	265
C9V6	Transformada de Laplace - parte 1 de 3 el traductor	284.274	7.808	186
C9V7	Números primos explicados con naranjas	275.321	13.149	564
C9V8	¿qué es la función logaritmo? el traductor	273.433	12.170	239
C9V9	La magia de los transistores: modelo teórico el traductor de ingeniería	262.771	8.241	306
C9V10	Derivada de función valor absoluto el traductor	225.943	7.437	213
C9V11	Resumen de números complejos - parte 1 el traductor	199.666	7.780	166
C9V12	Tips para estudiar ingeniería - parte 1 el traductor	191.892	10.498	258
C9V13	Arcoseno explicado - funciones trigonométricas inversas el traductor	187.567	12.730	501
C9V14	Transistor MOSFET - parte 1: modelo teórico el traductor	177.138	3.674	130
C9V15	La derivada ¡gráficamente!	173.790	9.307	302
C9V16	Circuitos en alterna - fasores el traductor	156.809	4.680	149
C9V17	Circuitos en alterna - inductores y capacitores el traductor	149.026	4.408	106
C9V18	Serie de Fourier: parte 2: la interpretación el traductor	146.089	5.440	159
C9V19	¿qué son los decibeles? el traductor	143.568	3.967	156
C9V20	Señales y sistemas - parte 1: señales el traductor	127.893	2.598	106
	Total	6.810.217	278.258	15.309

La tasa de aplausos de corpus 9 es de 4.09. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 74.

Tabla 74. Tasa de aplausos del C9			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C9V1	2.492.034	93.879	3,77
C9V2	393.757	24.372	6,19
C9V3	369.561	27.324	7,39

C9V4	293.250	12.771	4,35
C9V5	286.435	6.025	2,1
C9V6	284.274	7.808	2,75
C9V7	275.321	13.149	4,78
C9V8	273.433	12.170	4,45
C9V9	262.771	8.241	3,14
C9V10	225.943	7.437	3,29
C9V11	199.666	7.780	3,9
C9V12	191.892	10.498	5,47
C9V13	187.567	12.730	6,79
C9V14	177.138	3.674	2,07
C9V15	173.790	9.307	5,36
C9V16	156.809	4.680	2,98
C9V17	149.026	4.408	2,96
C9V18	146.089	5.440	3,72
C9V19	143.568	3.967	2,76
C9V20	127.893	2.598	2,03
Total	6.810.217	278.258	4,09

La tasa de conversación de El Traductor de Ingeniería, a partir del corpus analizado es de 0.22. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 75.

Tabla 75. Tasa de conversación del C9			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de Conversación
C9V1	2.492.034	9.053	0,36
C9V2	393.757	1.027	0,26
C9V3	369.561	1.113	0,3
C9V4	293.250	310	0,11
C9V5	286.435	265	0,09
C9V6	284.274	186	0,07
C9V7	275.321	564	0,2
C9V8	273.433	239	0,09
C9V9	262.771	306	0,12
C9V10	225.943	213	0,09
C9V11	199.666	166	0,08
C9V12	191.892	258	0,13
C9V13	187.567	501	0,27
C9V14	177.138	130	0,07
C9V15	173.790	302	0,17
C9V16	156.809	149	0,1
C9V17	149.026	106	0,07
C9V18	146.089	159	0,11
C9V19	143.568	156	0,11

C9V20	127.893	106	0,08
Total	6.810.217	15.309	0,22

En el proceso de recolección de datos se prestó especial atención a las formas de iniciar y cerrar los videos. En cuanto a la apertura se encontró que Damián Pedraza no usa una fórmula particular para iniciar sus videos: solo en el C9V8 usa la palabra bienvenida, en 3 videos inicia con una pregunta; en 5 videos usa la frase “se me ocurrió” para referirse al tema del video, como parte de la apertura. En otros 5 videos usa la frase “vamos a hablar” para mencionar el tema. En términos generales se puede decir que inicia los videos con la presentación del tema, pero de maneras particulares en la mayoría de los casos, y no mediante una fórmula de inicio.

En relación con el cierre de los videos se encontró que tampoco usa una fórmula. Los videos tienen un cierre más emotivo, con un mensaje de motivación sobre la importancia de entender las matemáticas. En 6 videos usa la frase “muchacha suerte”. Solo en dos videos se encontró alguna alusión a suscribirse al canal. En dos videos usa la frase “sigamos cambiando el aula”.

7.1.10. C10: El Mapa de Sebas

Ilustración 10. Canal de YouTube El Mapa de Sebas. (Captura tomada el 19/12/2022)



7.1.10.1. Descripción del canal

El canal El Mapa de Sebas es un canal de tipo educativo centrado en temas de historia, geografía, y geopolítica (Chumbe, 2022). Su creador es Sebastián Chumbe, es originario de Perú, tiene 33 años, y es Ingeniero Naval; en la actualidad se dedica a la producción de contenido audiovisual para YouTube (Perú21, 2021).

El canal El Mapa de Sebas fue creado el 12 de junio de 2018, y su primer video fue publicado ese mismo día. Al momento de hacer la recolección de la información

para esta investigación el canal contaba con 579 videos publicados, 30 listas de reproducción, 867,000 suscriptores, y 133,805,272 vistas.

El canal está activo con la publicación de 4 videos por semana. Publica con regularidad Shorts sobre la misma temática del canal, cada mes hace un “*En Vivo*”, usa de manera constante la pestaña “Comunidad” donde comparte información actualizada de las publicaciones del canal, y de sus actuales proyectos, usa la pestaña “Canales” para relacionar otros canales y su segundo canal *Mapa Político*. En la pestaña “Más Información” presenta datos generales sobre el contenido del canal.

El contenido del canal no está delimitado a un público específico. Los videos pueden ser vistos por estudiantes de primaria, secundaria, universidad, y por público en general que esté interesado en los temas que aborda. Los videos tienen una duración promedio de 13 minutos. El canal tiene activo el botón “Gracias”, la opción unirse, y un sistema de aporte económico por medio de *Patreon*.

En el *banner* del canal de YouTube se pueden encontrar enlaces a sitios web relacionados: nuevo canal, *Patreon*, *Instagram*, *Facebook*, página web; también cuenta con *TikTok*. Sebastián Chumbe ha salido en entrevistas televisivas (TVPerú Noticias, 2022), y en notas de prensa (Perú21, 2021).

7.1.10.2. Interacción discursiva

En el proceso de comunicación emisor y destinatario se encuentran con el fin de establecer una relación social; esta relación se construye entre ambos, y al mismo tiempo participan un proceso de negociación de ideas y argumentos; el emisor es consciente de la relación interpersonal que establece y usa marcas discursivas que le permitan lograr dicha interacción con el destinatario (Hyland, 2005b).

Con el fin de conocer cuál es la interacción discursiva presente en el canal el Mapa de Sebas se ha establecido una muestra con los 20 videos con mayor número de visualizaciones, con una duración entre 3 y 20 minutos, videos explicativos con contenido educativo, que tuvieran transcripción textual cargada por el *edutuber* o creada de manera automática por YouTube. Para fines metodológicos y de análisis este es el caso 10, y cada video lleva su numeración. Los datos particulares de la muestra del caso 10 se puede ver en la tabla 76.

Tabla 76. Muestra caso 10 El Mapa de Sebas		
Código	Nombre del video	Número de palabras
C10V1	Diferencia entre Inglaterra, Reino Unido y Gran Bretaña - El Mapa de Sebas	548
C10V2	Diferencia entre semita, hebreo, israelita, judío, sionista e israelí- El Mapa de Sebas	1.142
C10V3	Diferencia entre Holanda, Países Bajos y Reino de los Países Bajos - El Mapa de Sebas	626
C10V4	¿Por qué Gambia existe? Un país que es solo un río- El Mapa de Sebas	627
C10V5	La era vikinga (Los vikingos) en 10 minutos- El Mapa de Sebas	1.682
C10V6	Diferencia (cronología y origen) entre Austria, Prusia, Alemania, 1º, 2º y 3º Reich DE	2.020

C10V7	¡¡La historia de Rusia en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	1.836
C10V8	Historia del Imperio Británico en (casi) 16 minutos- El Mapa de Sebas	2.234
C10V9	Historia de Rumania en (casi) 20 minutosro - El Mapa de Sebas	2.876
C10V10	Historia del Imperio Otomano (o Turco Otomano) en 18 minutos - El Mapa de Sebas	2.797
C10V11	Historia del Imperio Alemán (Segundo Reich) en 12 minutos - El Mapa de Sebas	1.862
C10V12	¡¡La historia del Perú en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	2.154
C10V13	Historia de Canadá en 15 minutos - El Mapa de Sebas	2.065
C10V14	Historia de Chile en 15 minutos - El Mapa de Sebas	2.305
C10V15	Historia de la Unión Soviética. Ft. El baúl de los conocimientos inútiles - El Mapa de Sebas	2.609
C10V16	esla formación de España (era preimperial) en 20 minutos y 21 mapas - El Mapa de Sebas	2.837
C10V17	Historia de Cuba en 15 minutos- El Mapa de Sebas	2.346
C10V18	Historia de Guinea Ecuatorial en 12 minutos - El Mapa de Sebas	1.765
C10V19	¿Qué son China, Taiwán, Hong Kong y Macao? [ft. Kariniwiii] - El Mapa de Sebas	954
C10V20	¿Por qué Mónaco existe? - El Mapa de Sebas	1.172
	Total	36.457

Para identificar la interacción discursiva del caso 10 se aplicó el mismo procedimiento de los casos anteriores.

7.1.10.3. Postura

En el proceso de interacción discursiva el emisor establece su punto de vista y lugar en relación con el contenido y con los destinatarios; su postura da autoridad a sus argumentos (Hyland, 2005b). Las marcas de postura que fueron identificadas fueron: cobertura, refuerzo, marcas de actitud, y automenciones. En la tabla 77 se presenta las marcas identificadas.

Tabla 77. Marcas de postura identificadas en la muestra de C10				
Cobertura	Refuerzo		Marcas de actitud	Automenciones
cierta(s)	absolutamente	importante	confundido	yo
descono*	al fin	la verdad	guau	me
podría	automáticamente	ningún	bromeando	mi
podría(mos)	básicamente	obvias razones		conmigo
posib*	bastant*	por supuesto		voy
posibilidad	bien	posiblemente		dejo
posible*	claro	segur*		digo
probable	clav*	sencill*		espero
pued* ser	de acuerdo con	siempre		quiero
puedes seguirme	definitivamente	simple		repito
recom*	en realidad	tenemos que		dije

recom*	exactamente	tenemos que *ar		puedo
relativ*	excelente	tenemos que *er		necesito
relativamente	fácil	único		estoy
supuestamente	general	ya tenemos		

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

La frecuencia de las marcas discursivas de postura de El Traductor de Ingeniería se puede ver en la tabla 78.

Tabla 78. Frecuencia de las marcas de postura del C10			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	55	1,51	19,6%
Refuerzo	152	4,17	54,1%
Marcas de actitud	7	0,19	2,5%
Automenciones	67	1,84	23,8%
Total	281	7,71	100%

7.1.10.4. Compromiso

En el marco de la comunicación interpersonal donde es usada la interacción discursiva el emisor usa formas para que los destinatarios tengan una participación en la construcción del mensaje, así el emisor planea satisfacer las necesidades comunicativas de los destinatario y los posiciona retóricamente (Hyland, 2005b). En el canal El Mapa de Sebas se identificaron las siguientes marcas de compromiso: menciones, preguntas, marcas directivas, y marcas de apelación al conocimiento compartido. Estas marcas son presentadas en la tabla 79.

Tabla 79. Marcas de compromiso identificadas en la muestra del C10						
Menciones			Directivas	Conocimiento compartido	Aportes personales	Preguntas
tu	amos	nuestr*	Imperativos	se sabe	)	?
tú	emos	*rmos	Construcciones ilocutivas de orden.	sabemos		
usted*	imos	hayan				
te	*ías	haberte				
nosotros	*eres	ves				
nos	*abas	ven				

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda en el programa AntConc para representar cualquier número o tipo de caracteres.

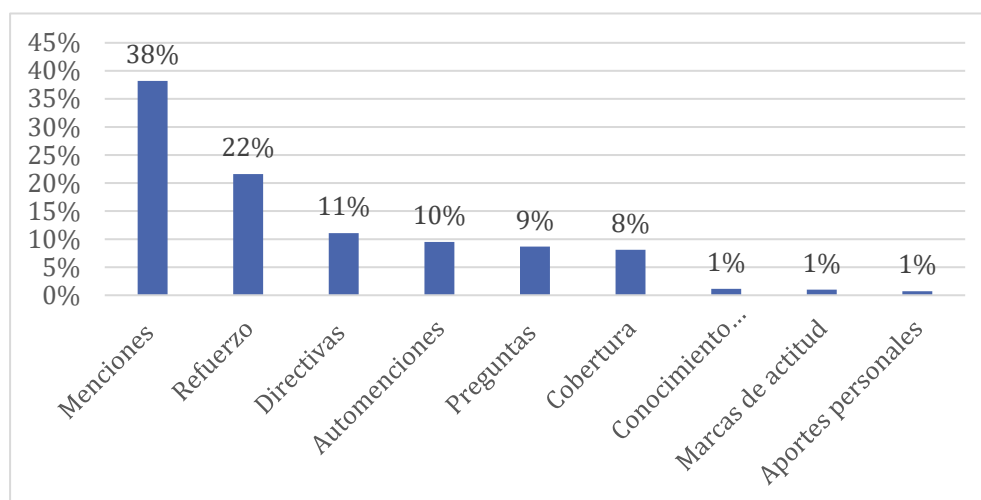
La frecuencia de las marcas de compromiso de El Mapa de Sebas se puede ver en la tabla 80.

Tabla 80. Frecuencia de las marcas de compromiso del C10			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	269	7,38	63,9%
Aportes personales	5	0,14	1,2%
Preguntas	61	1,67	14,5%

Directivas	78	2,14	18,5%
Conocimiento compartido	8	0,22	1,9%
Total	421	11,55	100%

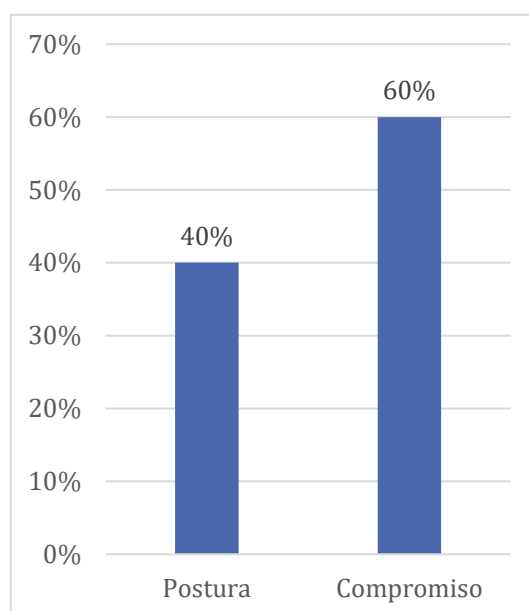
Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de El Mapa de Sebas se pueden ver en la figura 32:

Figura 32. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C10



Los datos organizados por cada tipo de marca son: 40% para la postura y 60% para el compromiso. Los datos se pueden ver en la figura 33.

Figura 33. Porcentaje general de postura y compromiso del C10



7.1.10.5. *Engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

Sobre el soporte de la web 2.0 (Kaplan & Haenlein, 2010) los nuevos entornos digitales permiten que los usuarios tengan interacción con el contenido publicado en la web y con los productores de dicho contenido. El número de Me gusta y el número de Comentarios deja ver la realidad de estas interacciones y permiten establecer la tasa de *engagement* social. Para determinar estas tasas se toma el número de vistas, el número de Me gusta, y el número de comentarios que tiene la muestra del canal El Mapa de Sebas; los datos se presentan en la tabla 81.

Tabla 81. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C9				
Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C10V1	Diferencia entre Inglaterra, Reino Unido y Gran Bretaña - El Mapa de Sebas	3.659.182	72.789	4.016
C10V2	Diferencia entre semita, hebreo, israelita, judío, sionista e israelí- El Mapa de Sebas	2.690.128	88.142	7.715
C10V3	Diferencia entre Holanda, Países Bajos y Reino de los Países Bajos - El Mapa de Sebas	2.187.386	62.239	2.956
C10V4	¿Por qué Gambia existe? Un país que es solo un río- El Mapa de Sebas	1.998.065	42.927	1.232
C10V5	La era vikinga (Los vikingos) en 10 minutos- El Mapa de Sebas	1.783.302	73.739	2.915
C10V6	Diferencia (cronología y origen) entre Austria, Prusia, Alemania, 1º, 2º y 3º Reich de	1.559.120	50.823	2.737
C10V7	¡¡La historia de Rusia en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	1.406.058	45.078	3.631
C10V8	Historia del Imperio Británico en (casi) 16 minutos- El Mapa de Sebas	1.349.068	36.078	3.458
C10V9	Historia de Rumania en (casi) 20 minutos- El Mapa de Sebas	1.332.955	37.857	4.256
C10V10	Historia del Imperio Otomano (o Turco Otomano) en 18 minutos - El Mapa de Sebas	1.236.744	35.646	2.914
C10V11	Historia del Imperio Alemán (Segundo Reich) en 12 minutos - El Mapa de Sebas	1.234.372	36.476	2.098
C10V12	¡¡La historia del Perú en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	1.136.824	40.578	5.226
C10V13	Historia de Canadá en 15 minutos - El Mapa de Sebas	1.124.175	34.917	2.851
C10V14	Historia de Chile en 15 minutos - El Mapa de Sebas	1.076.752	37.256	7.741
C10V15	Historia de la Unión Soviética. Ft. El baúl de los conocimientos inútiles - El Mapa de Sebas	1.052.403	31.929	4.452
C10V16	La formación de España (era preimperial) en 20 minutos y 21 mapas - El Mapa de Sebas	1.043.401	32.574	6.351
C10V17	Historia de Cuba en 15 minutos- El Mapa de Sebas	957.598	25.796	6.206
C10V18	Historia de Guinea Ecuatorial en 12 minutos - El Mapa de Sebas	895.050	29.407	5.137
C10V19	¿Qué son China, Taiwán, Hong Kong y Macao? [ft. Kariniwiii] - El Mapa de Sebas	828.267	20.521	2.592
C10V20	¿Por qué Mónaco existe? - El Mapa de Sebas	822.513	30.062	868
	Total	29.373.363	864.834	79.352

La tasa de aplausos de corpus 10 es de 2.94. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 82.

Tabla 82. Tasa de aplausos del C10			
Código	Vistas	Me gusta	Tasa de aplausos
C10V1	3.659.182	72.789	1,99
C10V2	2.690.128	88.142	3,28
C10V3	2.187.386	62.239	2,85
C10V4	1.998.065	42.927	2,15
C10V5	1.783.302	73.739	4,13
C10V6	1.559.120	50.823	3,26
C10V7	1.406.058	45.078	3,21
C10V8	1.349.068	36.078	2,67
C10V9	1.332.955	37.857	2,84
C10V10	1.236.744	35.646	2,88
C10V11	1.234.372	36.476	2,96
C10V12	1.136.824	40.578	3,57
C10V13	1.124.175	34.917	3,11
C10V14	1.076.752	37.256	3,46
C10V15	1.052.403	31.929	3,03
C10V16	1.043.401	32.574	3,12
C10V17	957.598	25.796	2,69
C10V18	895.050	29.407	3,29
C10V19	828.267	20.521	2,48
C10V20	822.513	30.062	3,65
Total	29.373.363	864.834	2,94

La tasa de conversación de El Mapa de Sebas, a partir del corpus analizado es de 0.27. El detalle de cada video del corpus se puede ver en la tabla 83.

Tabla 83. Tasa de conversación del C10			
Código	Vistas	Comentarios	Tasa de Conversación
C10V1	3.659.182	4.016	0,11
C10V2	2.690.128	7.715	0,29
C10V3	2.187.386	2.956	0,14
C10V4	1.998.065	1.232	0,06
C10V5	1.783.302	2.915	0,16
C10V6	1.559.120	2.737	0,18
C10V7	1.406.058	3.631	0,26
C10V8	1.349.068	3.458	0,26
C10V9	1.332.955	4.256	0,32
C10V10	1.236.744	2.914	0,24
C10V11	1.234.372	2.098	0,17
C10V12	1.136.824	5.226	0,46

C10V13	1.124.175	2.851	0,25
C10V14	1.076.752	7.741	0,72
C10V15	1.052.403	4.452	0,42
C10V16	1.043.401	6.351	0,61
C10V17	957.598	6.206	0,65
C10V18	895.050	5.137	0,57
C10V19	828.267	2.592	0,31
C10V1	822.513	868	0,11
Total	29.373.363	79.352	0,27

En el proceso de recolección de datos se analizó la forma de iniciar y cerrar cada video en búsqueda de fórmulas de inicio y cierre. En la recolección de análisis se encontró que el productor de contenido no usa una fórmula de inicio de los videos, cada video inicia con palabras distintas. En la búsqueda se encontró que sí hay una estructura discursiva que es constante en varios videos: el productor presenta el tema con un dato interesante, hace una pregunta al destinatario, y luego inicia el video. Esta estructura se repite en 17 de los 20 videos, además en 14 videos le pide al destinatario que se quede hasta el final del video en lo que vendría siendo la introducción al video.

En relación con el cierre de los videos no se encuentra una única forma, sino una estructura constante. Esta estructura suele estar conformada por una pregunta temática, una invitación a dejar un comentario, una invitación a suscribirse al canal y a las demás redes sociales (en 19 videos), así como a apoyarlo en *Patreon* (6 de los 20 videos), y cierra con la frase hasta la próxima, en 14 de los 20 videos.

7.1.11. Análisis integral de los *edutubers* latinoamericanos

Una vez terminada la recolección de datos se obtuvieron los resultados generales de los 10 *edutubers* latinoamericanos objeto de análisis en esta investigación. En la tabla 84 se presentan el número de palabras totales de todos los casos analizados.

Tabla 84. Total de palabras caso 1 -10	
Caso	Total de palabras
C1	37.140
C2	18.948
C3	17.922
C4	33.476
C5	34.170
C6	21.760
C7	31.849
C8	12.903
C9	37.576
C10	36.457
Total	282.201

En la recolección de datos se encontraron 23.218 marcas de interacción discursiva en un total de 282.201 palabras. En el corpus se encontraron 9,427 marcas de postura y 13.791 marcas de compromiso. Los detalles de cada tipo de marca por cada caso se pueden ver en la tabla 85.

Tabla 85. Marcas de postura y compromiso identificadas en la muestra.										
Marca	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Cobertura	124	19	51	163	38	39	99	55	73	55
Refuerzo	446	273	138	223	651	272	506	279	594	152
Marcas de actitud	34	84	7	13	35	21	0	1	59	7
Automenciones	839	927	19	162	344	455	887	241	975	67
Menciones	1648	659	1255	779	2003	781	2061	695	979	269
Aportes personales	2	0	0	64	2	1	0	0	1	5
Preguntas	134	79	3	173	225	65	30	70	212	61
Directivas	339	108	71	36	181	152	130	70	200	78
Conocimiento compartido	56	3	3	21	30	5	17	15	12	8

Los datos encontrados fueron normalizados a 1000 palabras, bajo la categoría frecuencia normalizada, con el fin de poder hacer el proceso de análisis de manera estandarizada para todos los casos. En la tabla 86 se pueden ver los datos.

Tabla 86. Marcas de postura y compromiso normalizadas a 1000 palabras										
Marca	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Cobertura	3,34	1,00	2,85	4,87	1,11	1,79	3,11	4,26	1,94	1,51
Refuerzo	12,01	14,41	7,70	6,66	19,05	12,50	15,89	21,62	15,81	4,17
Marcas de actitud	0,92	4,43	0,39	0,39	1,02	0,97	0,00	0,08	1,57	0,19
Automenciones	22,59	48,92	1,06	4,84	10,07	20,91	27,85	18,68	25,95	1,84
Menciones	44,37	34,78	70,03	23,27	58,62	35,89	64,71	53,86	26,05	7,38
Aportes personales	0,05	0,00	0,00	1,91	0,06	0,05	0,00	0,00	0,03	0,14
Preguntas	3,61	4,17	0,17	5,17	6,58	2,99	0,94	5,43	5,64	1,67
Directivas	9,13	5,70	3,96	1,08	5,30	6,99	4,08	5,43	5,32	2,14
Conocimiento compartido	1,51	0,16	0,17	0,63	0,88	0,23	0,53	1,16	0,32	0,22

Con el fin de enriquecer el análisis, los datos se expresan en porcentaje de uso de frecuencia, según el tipo de marca postura y compromiso, como se puede ver en la tabla 87.

Tabla 87. Marcas de postura y compromiso en porcentaje										
Caso	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Cobertura	8,6%	1,5%	23,7%	29,1%	3,6%	5,0%	6,6%	9,5%	4,3%	19,6%
Refuerzo	30,9%	21,0%	64,2%	39,8%	61,0%	34,6%	33,9%	48,4%	34,9%	54,1%
Marcas de actitud	2,4%	6,4%	3,3%	2,3%	3,3%	2,7%	0,0%	0,2%	3,5%	2,5%
Automenciones	58,1%	71,1%	8,8%	28,9%	32,2%	57,8%	59,5%	41,8%	57,3%	23,8%
Total marcas postura	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Menciones	75,6%	77,6%	94,2%	72,6%	82,1%	77,8%	92,1%	81,8%	69,7%	63,9%
Aportes personales	0,1%	0,0%	0,0%	6,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	1,2%
Preguntas	6,1%	9,3%	0,2%	16,1%	9,2%	6,5%	1,3%	8,2%	15,1%	14,5%

Directivas	15,6%	12,7%	5,3%	3,4%	7,4%	15,1%	5,8%	8,2%	14,2%	18,5%
Conocimiento compartido	2,6%	0,4%	0,2%	2,0%	1,2%	0,5%	0,8%	1,8%	0,9%	1,9%
Total Marcas cobertura	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

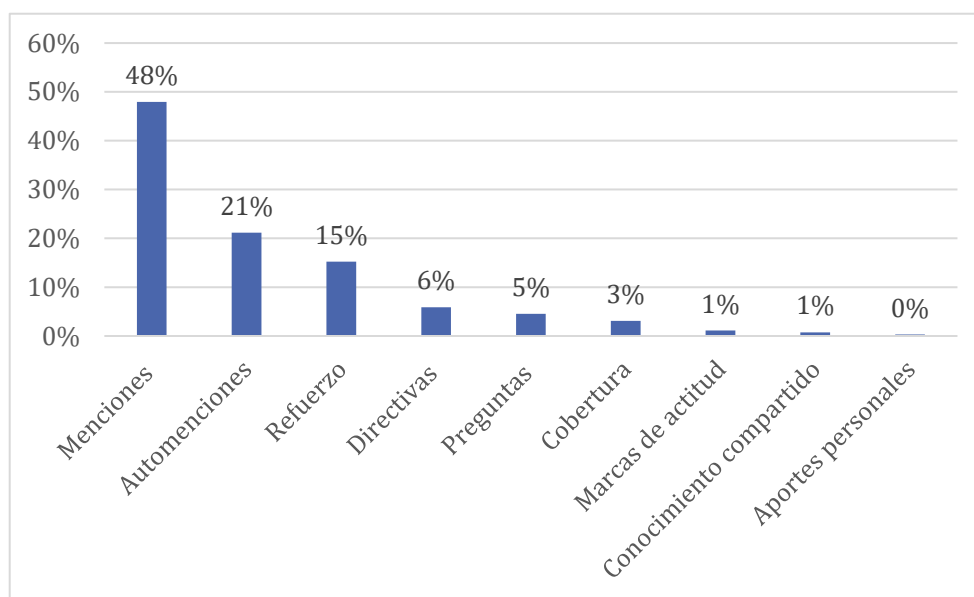
A continuación, se presentan los datos generales diferenciando el tipo de marca. En la tabla 88 presentan los datos generales de las marcas de postura.

Tabla 88. Frecuencia de las marcas de postura del C1 – C10			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Cobertura	716	2,54	7,6%
Refuerzo	3534	12,52	37,5%
Marcas de actitud	261	0,92	2,8%
Automenciones	4916	17,42	52,1%
Total	9427	33,41	100%

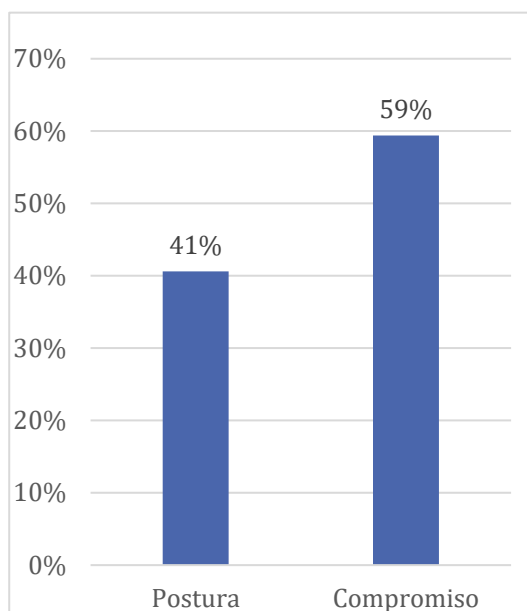
La frecuencia de las marcas de compromiso del C1-C10 se puede ver en la tabla 89.

Tabla 89. Frecuencia de las marcas de compromiso del C1 – C10			
Marca	Frecuencia	Por 1000 palabras	Porcentaje
Menciones	11129	39,44	80,7%
Aportes personales	75	0,27	0,5%
Preguntas	1052	3,73	7,6%
Directivas	1365	4,84	9,9%
Conocimiento compartido	170	0,60	1,2%
Total	13791	48,87	100%

Gráficamente los datos de las marcas de postura y compromiso de los Casos 1 – 10 se pueden ver en la figura 34:

Figura 34. Porcentaje de las marcas de postura y compromiso del C1-C10

Los datos organizados por cada tipo de marca son: 41% para la postura y 59% para el compromiso. Los datos se pueden ver en la figura 35.

Figura 35. Porcentaje general de postura y compromiso del C1 – C1

7.1.12. Engagement social (tasa de aplausos y tasa de conversación)

Al finalizar la recolección de datos y obtener los resultados del proceso de recolección de información se presenta el total de datos para los 10 casos en la tabla 90.

Tabla 90. Número de visitas, Me gusta, y Comentarios del C1-C10			
Caso	Vistas	Me gusta	Comentarios
C1	119.207.736	2.225.121	57.621
C2	158.502.583	4.567.272	172.420
C3	85.215.740	953.294	40.511
C4	50.644.636	1.995.777	134.378
C5	23.652.254	468.050	14.158
C6	29.347.615	420.932	28.816
C7	73.299.200	872.925	43.195
C8	21.085.658	538.710	35.918
C9	6.810.217	278.258	15.309
C10	29.373.363	864.834	79.352
Total	597.139.002	13.185.173	621.678

Los resultados de la aplicación del método para identificar la tasa de aplausos aplicado al total de los 10 casos son de 2,21. Los detalles se pueden ver en la tabla 91.

Tabla 91. Tasa de aplausos del C1 - C10			
Caso	Vistas	Me gusta	Tasa Aplausos
C1	119.207.736	2.225.121	1,87
C2	158.502.583	4.567.272	2,88
C3	85.215.740	953.294	1,12
C4	50.644.636	1.995.777	3,94
C5	23.652.254	468.050	1,98
C6	29.347.615	420.932	1,43
C7	73.299.200	872.925	1,19
C8	21.085.658	538.710	2,55
C9	6.810.217	278.258	4,09
C10	29.373.363	864.834	2,94
Total	597.139.002	13.185.173	2.21

La tasa de conversación que se encontró en los 10 casos analizados es de 0,10. Los datos de cada caso y el total se pueden ver en la tabla 92.

Tabla 92. Tasa de conversación del C1 - C10			
Caso	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C1	119.207.736	57.621	0,05
C2	158.502.583	172.420	0,11
C3	85.215.740	40.511	0,05
C4	50.644.636	134.378	0,27
C5	23.652.254	14.158	0,06
C6	29.347.615	28.816	0,1
C7	73.299.200	43.195	0,06
C8	21.085.658	35.918	0,17

C9	6.810.217	15.309	0,22
C10	29.373.363	79.352	0,27
Total	597.139.002	621.678	0,1

Luego del proceso de recolección de datos, y de obtención de los resultados de cada caso del corpus elegido para esta investigación se procedió a realizar el proceso de análisis entre los resultados, y contrastación con los aspectos teóricos. Todo el proceso de análisis se presenta en los capítulos 7 y 8 de esta investigación. Se tomó la decisión de abordar el análisis de los resultados en coherencia con los objetivos específicos establecidos, por ello el análisis de contenido de la interacción discursiva se presenta en el capítulo 8, y el análisis del *engagement* social se presenta en el capítulo 9.

7.2. Análisis de contenido. Interacción discursiva

Como se mencionó en el apartado metodológico de esta investigación de doctorado, para alcanzar los objetivos principales se aborda el análisis de contenido como técnica de investigación que busca hallar inferencias válidas que permitan conocer las características particulares y puntuales de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos en lo que se refiere al factor dialógico (Bardin, 2002; Berelson, 1952; Krippendorff, 1997; Piñeiro-Naval et al., 2021). Se parte de la idea según la cual cada acto comunicativo es un contenedor de significado y el análisis de contenido se toma como técnica de investigación que explora, de manera sistemática aspectos de dicho significado.

Una vez se han presentado los datos recolectados en el apartado anterior, se procede a hacer el análisis y la identificación de inferencias y metainferencias. Para facilitar el análisis se presentan los datos bajo dos expresiones: datos normalizados a 1000 palabras, y datos expresados en porcentajes. El uso de estas expresiones de datos siguen la literatura previa sobre metadiscurso e interacción discursiva (Hyland, 2005; Hyland & Zou, 2022, 2021; Qiu & Jiang, 2021).

La expresión de datos normalizados permite hacer un análisis comparativo entre los diferentes casos, unificando todos los casos a un valor estándar: 1000 palabras. Esta medida permite identificar cuáles son los *edutubers* que utilizan más marcas y qué tipo de marcas discursivas emplean, lo que arrojará luz sobre el factor dialógico presente en las producciones audiovisuales. La expresión de datos en porcentajes permite hacer un análisis comparativo de la frecuencia de uso entre marcas textuales. Esta expresión permite identificar cuáles son las marcas con mayor y menor frecuencia de uso. El uso combinado de ambas expresiones de datos permite tener una visión más completa y detallada del factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos.

Dado que el modelo de análisis de contenido aplicado en esta investigación fue el modelo de interacción discursiva propuesto por Hyland (2005) donde se hace diferencia entre postura y compromiso, a continuación, se analizan los datos siguiendo esa misma estructura. En primer lugar, se analizan los datos de postura y, en segundo lugar, se analizan los datos de compromiso; los datos serán expresados en forma normalizada y como porcentajes.

7.2.1. Análisis de la postura de los *edutubers*

7.2.1.1. Análisis normalizado de los resultados postura

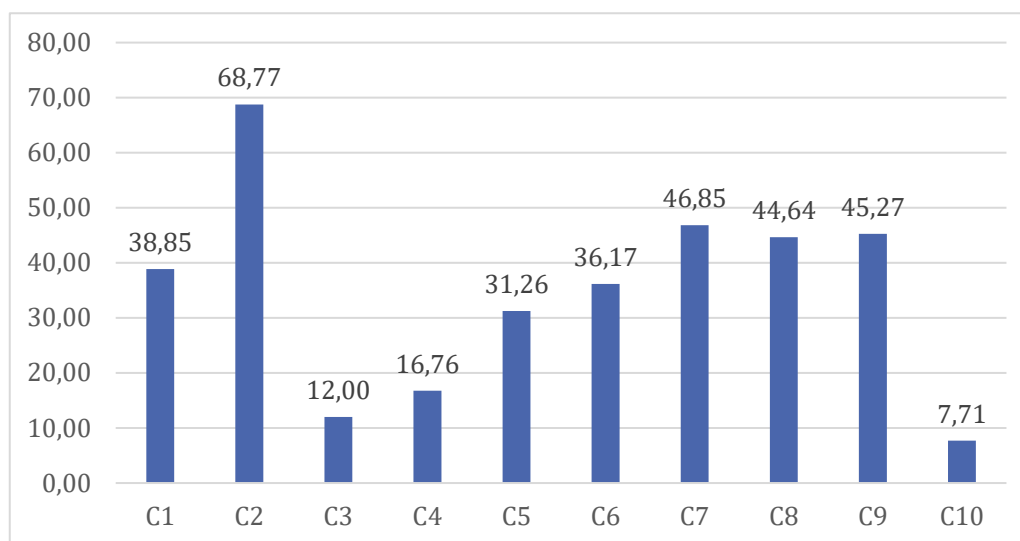
De acuerdo con los postulados de Hyland (2005) la postura expresa la voz textual del hablante que se hace presente en el acto comunicativo por medio de ciertas marcas textuales. Es la manera con la cual el productor del contenido, en ese caso el *edutuber*, se inmiscuye dentro del mensaje para imprimir su autoridad personal, sus argumentos, y para mostrar su participación. Las marcas textuales definidas por el modelo de análisis incluyen: la cobertura, el refuerzo, las marcas de actitud, y las automenciones.

Como se mostró en el capítulo anterior, luego de hacer el proceso de aplicación del modelo de análisis a la muestra, se encontró una frecuencia de 9.427 marcas de postura en toda la muestra compuesta por 282.201 palabras, lo que representa un 33.41 por cada 1000 palabras. El detalle de frecuencia de las marcas de postura, por 1.000 palabras, de cada *edutuber* se puede ver en la tabla 93.

Tabla 93. Marcas de postura normalizadas a 1000 palabras										
Marca	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Cobertura	3,34	1,00	2,85	4,87	1,11	1,79	3,11	4,26	1,94	1,51
Refuerzo	12,01	14,41	7,70	6,66	19,05	12,50	15,89	21,62	15,81	4,17
Marcas de actitud	0,92	4,43	0,39	0,39	1,02	0,97	0,00	0,08	1,57	0,19
Automenciones	22,59	48,92	1,06	4,84	10,07	20,91	27,85	18,68	25,95	1,84

Con el fin de representar de manera gráfica los datos encontrados, se presenta la figura 36 donde se puede apreciar la frecuencia de marcas de postura en el corpus analizado. La frecuencia de marcas de postura se obtuvo de la suma del total de las marcas normalizadas de cada caso.

Figura 36. Frecuencia de marcas de postura en el corpus analizado



Los datos recabados dan cuenta que C2 es el caso que sobresale frente a todos los demás casos en cuanto a la postura. C7, C8, y C9 muestran una postura similar, mientras que C10, C3 y C4 tienen la frecuencia de uso de marcas de postura más baja. En un acto comunicativo es fundamental acompañar al oyente en una dirección, este acompañamiento puede ser entendido como una oportunidad para la interacción, y la expresión del factor dialógico. Cuando las marcas de postura son tan elevadas, como en C2, se puede entender que el hablante enfoca el discurso en sí mismo, en lo que él piensa, en dejar absoluta claridad de su posición frente a lo que dice y frente al hablante. De la misma manera, cuando el hablante no está presente en el acto comunicativo, se puede entender que el hablante no expresa una postura clara y no se ubica en el espacio significativo del discurso. El mensaje se expresa, pero sin ningún tipo de postura del hablante.

Con el fin de conocer los detalles de la postura del corpus analizado se procede al análisis de cada tipo de marca de postura para conocer los detalles de uso y su implicación en el acto comunicativo.

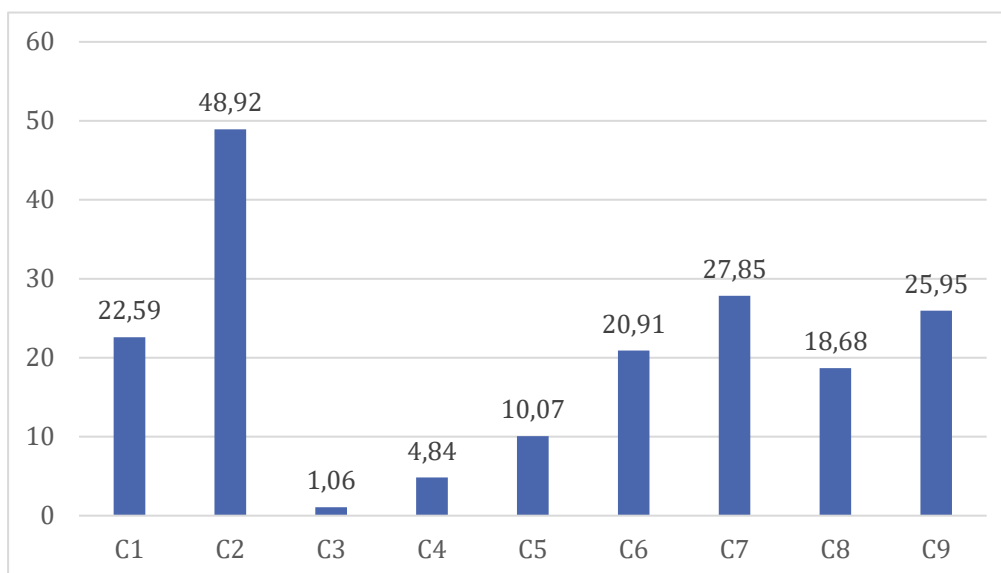
7.2.1.2. Yo. Las marcas de automenciones

De acuerdo con Hyland (2005) las automenciones hacen referencia al uso de la primera persona en los pronombres y en la conjugación verbal para presentar información con la cual el hablante, en este caso el *edutuber*, proyecta su visión, postura, y argumentos frente a lo que está diciendo. El uso de esta marca muestra el rol comunicativo que se da el hablante y también muestra el rol que el hablante le da a su interlocutor; esto se puede evidenciar más adelante cuando se analice la marca de mención. Las marcas de automención se pueden relacionar directamente con el yo buberiano (Buber, 2017), donde por medio de su presencia en el acto comunicativo determina la presencia del tú, en esa relación yo-tú.

En total, los *edutubers* latinoamericanos usaron 4916 marcas de automención en un corpus de 282201 palabras, es decir, 17,42 marcas por cada 1000 palabras.

Dentro de las marcas de postura, las marcas de automención son las que fueron usadas con mayor frecuencia normalizada por parte de los *edutubers*. En 5 de los 10 casos analizados (C2, C7, C9, C1, C6) fue la marca más utilizada, por encima de las demás marcas de postura, y por encima del promedio general 18,27 por 1000 palabras. La frecuencia de marcas de automención se pueden ver en la figura 37.

Figura 37. Frecuencia normalizada de uso de marcas de automención



Entre los casos analizados sobresale, por mucho, el C2 quien fue el *edutuber* que utilizó la mayor cantidad de marcas de automención; y el C3 quien fue el *edutuber* que usó menos cantidad de marcas de automención. De acuerdo con los datos no se identifica una tendencia normalizada respecto al uso de la marca de automención.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de automención.

(...) existen básicamente una serie, una serie de métodos, pero para *mí* esos son los más efectivos ¿Ok? Acá *yo tengo* tres, estos tres “links” nos van a ayudar básicamente a comunicarnos directamente con el soporte de ayuda de Facebook ¿OK? y ahí obviamente vamos a tener que dejar nuestro documento de identificación (...) Vamos a comenzar con esto y *quiero* que observen nuevamente. Les *comento*, acá tengo yo tres links. Esos tres links los *dejo* en la descripción de este video (...) (C7 V4. 01:11).

(...) ¿qué te *puedo* decir de este problema? y *yo* miro esto y *digo* si *yo* quisiera que el divisor sea 2 x 4 no hay duda de que para dejarlo claro *tengo* que hacer esto, y *yo* no tengo esto, *yo* este paréntesis lo *puse* recién, pero *yo* no lo *tengo* el paréntesis, no lo *puedo* poner porque sí ¿y por qué le *puedo* poner porque sí? y porque si lo pusiera *estoy* asociando factores o términos, *estoy* asociado a mi antojo y ¿por qué no *puedo* asociar a mi antojo? (...) (C9V1. 06:07).

(...) *yo* creo que de pronto ustedes ya le están entendiendo un poquito más a esto, si no les queda claro obviamente *yo* voy a hacer más videos en el que hago ejemplos de cómo hallar la media la mediana y la moda para que les quede muy claro. Seguimos haciendo las operaciones entonces *coloco* aquí igual 5 más y *voy* a empezar a saltarme pasos (...) (C1V5. 12:44).

(...) veamos ahora otro tipo de ecuación. Fíjate lo que está aquí. *Tengo* esta y esta otra. Dices, hace lo mismo: mínimo común múltiplo de 3 y 2 que vendría a ser 6, por lo tanto, vas a multiplicar por 6 a todo esto y aquí también multiplica por 6. 6 entre 3 2 y aquí 6 entre 2 me *quedo* solamente 3. ¿Sí? de aquí me había quedado 2. Bueno, *multiplico* así y así $2 \times 2 \times 2 \times 1$ y aquí *estoy* así y así, o sea 3, x menos $x + 3$ por 2, luego de que *obtengo* $4x + 2$ de que *obtengo* menos $3x$ más de que *tengo* 6. Ahora vamos a la transposición aquí tengo $4x$ y este que está con negativo los *paso* para acá y esto lo *voy* a pasar por acá o sea las equis a un lado y los mismos al otro lado y aquí tengo 6 y esto pasaba con un signo contrario (...) (C6V10. 08:00).

Llama especialmente la atención el C2 quien fue el *edutuber* que usó esta marca en más ocasiones: 48,92 por cada 1000 palabras. C2 es un canal destinado a la producción y publicación de contenido en matemáticas, y en la muestra analizada se encontró que sobresale el uso de marcas como *yo*, *me*, *mi*, *voy*, *tengo*; el total usó 927 marcas de automención en la muestra de 18948 palabras.

(...) vamos a ver otro ejemplo aquí *tengo* $x - 8$ es igual a 30 como *quiero* saber cuánto vale la x la *tengo* que despejar o sea que la *tengo* que dejar solita y *tengo* que x es igual a 30. El menos 8 que está restando pasa al otro lado del igual, cuando pasamos a algún número al otro lado del igual tiene que pasar haciendo lo contrario, en este caso está restando así que pasa al otro lado del igual sumando y tengo que x es igual a 30 más 8 por lo tanto *tengo* que x es igual a 38. Para saber si *mi* resultado es correcto lo *tengo* que sustituir y *copio* la misma ecuación x menos 8 es igual a 30 ahora pongo 38 que es el valor de x menos 8 igual a 30 al restar 38 menos 8 *me* da como resultado 30 y esto es igual a 30 por lo tanto *puedo* decir que el resultado de la ecuación es correcto porque ambos lados son iguales ¿facilísimo verdad? (C2V2. 02:26).

(...) existen muchas formas de resolver una resta de fracciones sin embargo *yo* te voy a enseñar la que a *mí me* parece más sencilla aquí *tengo* 6 séptimos - un quinto ¿ya te diste cuenta? los denominadores son diferentes y *yo* no *puedo* restarle a 6 séptimos un quinto lo que *voy* a hacer es multiplicar 7 por 5 y me da el común múltiplo de treintaicincoavos esto quiere decir que no *voy* a trabajar con séptimos quintos *voy* a trabajar con 35 para convertir 6 séptimos a treintaicincoavos *voy* a hacer lo siguiente *voy* a multiplicar 6 por 5 y *me* da como resultado 30 esto quiere decir que 6 séptimos son 30 treintaicincoavos y para convertir un quinto *voy* a multiplicar siete por

uno y nos da como resultado siete esto quiere decir que un quinto es lo mismo que 7 treintaicincoavos y *pongo* el signo de menos aquí porque es una resta ahora si 30 menos 723 y el treintaicincoavos se pasa al otro lado del igual y listo aquí tengo *mi* resultado 23 treintaicincoavos ¿facilísimo verdad? (C2V3. 00:44).

En el análisis que se hizo a la muestra se identificó que las aperturas y los cierres de los videos son espacios comunicativos especiales donde el *edutuber* hace una alusión directa al contenido del video, a su rol dentro del video, y al rol del interlocutor. En el C2, el uso de las automenciones por parte del productor de contenido son constantes en la apertura del video. Como elemento particular el *edutuber* del C2 siempre saluda de la misma manera, y en el saludo usa una marca de automención.

Qué onda espero que estén muy bien. *Mi* nombre es Daniel Carreón y hoy (...) (C2, V1 – v20).

En los cierres de los videos, en 18 videos, de los 20 analizados, se refiere al contenido de su canal como *mis* videos.

El uso constante de las marcas de automención se convierte en una característica puntual de la expresión y el estilo de este *edutubers*. Su estilo comunicativo responde a la construcción del discurso en primera persona, lo que centra la atención del acto comunicativo en él mismo. Más adelante, se revisarán las marcas de mención que son las marcas mediante las cuales se hace un llamado al usuario para que haga presencia en el acto comunicativo, y para que se establezca la interacción discursiva que, se espera, pueda tener un discurso de tipo educativo.

Con el fin de presentar una descripción con mayor profundidad del empleo de la marca de automención se presentan los datos organizados de acuerdo con el tipo de contenido que publican los *edutubers*, y siguiendo el método analítico de Hyland y Zou (2021) y Hyland y Zou (2021). Los contenidos analizados se pueden catalogar en contenidos de ciencias duras, en el corpus de esta investigación corresponde a los *edutubers* que publican contenido del área de matemáticas; y ciencias blandas, en el corpus, corresponde a los a los *edutubers* que publican contenidos distintos a las matemáticas: inglés, ofimática, ciencias naturales, y geografía. En el corpus se encontraron 5 casos para ciencias duras y cinco casos para ciencias blandas.

El uso de marcas de automención para ciencias duras fue de 3104 en un total de 145756 palabras, es decir, 21,30 por cada 1000 palabras. El uso de marcas de automención para ciencias blandas fue de 1812 en un total de 136445 palabras, es decir, 13,28 por cada 1000 palabras. De acuerdo con estos resultados se halla una diferencia entre el uso de marcas de automención entre los *edutubers* que producen contenidos de ciencias duras, matemáticas e ingeniería, y ciencias blandas. En las ciencias duras se halla una mayor frecuencia de marcas de automención. Según los resultados las ciencias duras requieren una mayor presencia de la voz del emisor de manera que le permita ratificar lo que está diciendo. En las ciencias blandas parece haber menos presencia del hablante, según los resultados.

Las investigaciones precedentes muestran que los resultados del uso de marcas de automención no presentan un patrón definido. En la investigación de Hyland

(2005) se evidencia que se usaron 4,2 marcas de automención por cada 1000 palabras. En la investigación de Zou y Hyland (2019) se usaron 10,39 en artículos académicos publicados en blogs, y 7,08 en artículos publicados en revistas académicas. En el género reseñas de libros, Zou y Hyland (2022) encontraron que en las revistas académicas se usaron 0,51, mientras que en blogs se usaron 1,77 marcas de automención por cada 1000 palabras. Qui y Jiang (2021) encontraron que en exposiciones orales los doctorandos usaron 25,1 marcas de automención en exposiciones de ciencias duras y 21,1 en exposiciones de ciencias blandas; en general los expositores emplearon 23,5 marcas por cada 1000 palabras. Hyland y Zou (2021) en su investigación sobre exposiciones 3MT encontraron que presentaciones de ciencias sociales se emplearon 23,5 y en ciencias duras 27,5 marcas por cada 1000 palabras.

Anzola-Gómez y Rivera (2023) encontraron que los dos *edutubers* de matemáticas analizados utilizaron 27,87 marcas de automención por cada 1000 palabras. En el presente estudio realizado con los 10 *edutubers* latinoamericanos seleccionados se encontró que los *edutubers* latinoamericanos usaron la marca de automención con una frecuencia de 17,42 por 1000 palabras, en promedio 18,27 por 1000 palabras. De acuerdo con los resultados se evidencia que no existe una tendencia determinada para el uso de marcas de automención en producciones audiovisuales con temáticas académicas. Tanto los *edutubers* latinoamericanos analizados como los resultados de las investigaciones precedentes no tienen un patrón constante en el uso de las marcas de automención.

En relación con el entorno donde se producen los actos comunicativos las investigaciones precedentes fueron hechas en un entorno análogo, revistas académicas (Hyland, 2005; Zou & Hyland, 2019) y un entorno digital, blogs y video (Qiu & Jiang, 2021; Zou & Hyland, 2019). En comparación con los resultados de esta investigación no se evidencia una tendencia en cuanto a la frecuencia en el empleo de marcas de automención de acuerdo con el entorno. Las publicaciones que se hicieron para un entorno análogo tuvieron una frecuencia de 4,2 (Hyland, 2005) y 7,08 (Zou & Hyland, 2019); la frecuencia de uso en blog fue de 10,39 (Zou & Hyland, 2019).

La frecuencia de uso de la marca de automención en esta investigación es superior a todas las investigaciones previas que abordan actos comunicativos de tipo académico; menos a los resultados obtenidos por Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023). La presencia del emisor en el acto educativo es constante en el video educativo posiblemente por la intención y el carácter mismo del acto comunicativo: un profesor enseña algo a un estudiante. En este caso la comunicación está centrada en el emisor y en el contenido.

Con el fin de ampliar el análisis es pertinente revisar si hay alguna relación entre el área temática del video y el uso de las marcas de automención. Como ya se mencionó, en los casos donde se presenta mayor y menor frecuencia de uso no se evidencia una relación temática. No obstante, se encontró que de los 5 canales que están por encima del promedio de uso de marcas de automención, 18,27 por 1000 palabras, son canales dedicados a las matemáticas. Es posible que esto se deba a una necesidad perentoria de que la voz del *edutuber* esté muy presente en la medida en que se expresa la información. Este aspecto se revisará más adelante y se contrastará con el resulta-

do de las menciones, que es la marca que muestra la implicación del usuario o del interlocutor.

En relación con el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, los resultados de la presente investigación en comparación con los resultados de anteriores investigaciones no muestran una tendencia marcada. Por un lado, Qui y Jiang (2021) encontraron que en las ciencias duras se usan 25.1 marcas de automención por 1000 palabras, mientras que en ciencias blandas se usaron 21,1. En comparación con esta investigación citada se encuentra una tendencia en la medida en que los productores de contenido de ciencias duras, en actos comunicativos en formato video, usan más marcas de automención que los emisores de ciencias blandas. No obstante, al comparar los resultados de esta investigación con los resultados de Hyland y Zu (2021) se encuentra un resultado contrario ya que estos últimos encontraron que los emisores de exposiciones en formato video, de ciencias blandas son quienes usan más marcas de automención.

Los resultados obtenidos en relación con el uso de marcas de automención muestran que cada *edutuber* hace uso particular de estas marcas, que hay *edutubers* que usan con mayor frecuencia este tipo de marcas y otros con mínima frecuencia. En general, se puede ver que los *edutubers* de ciencias duras usan más marcas de automención que los *edutubers* de ciencias blandas, no obstante, al revisar en detalle se encontró que el *edutuber* que menos empleó este tipo de marca publica contenido de matemáticas, por lo tanto, los resultados no permiten mostrar una tendencia clara en relación con el uso de marcas de automención.

Otras marcas que pudieran reflejar y reforzar la presencia de la voz del productor en el contenido son las marcas de refuerzo.

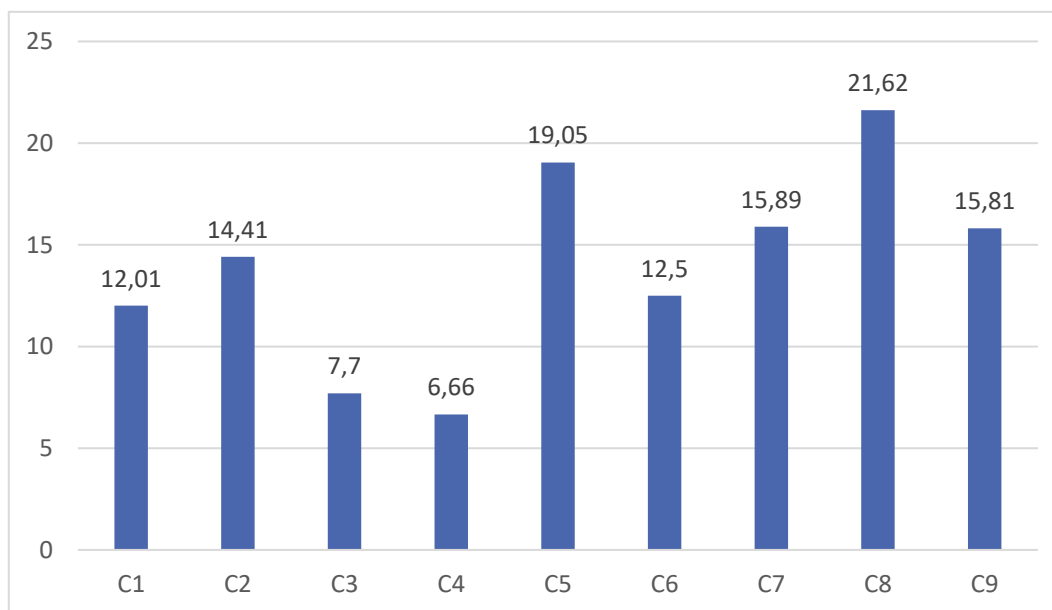
7.2.1.3. Obviamente. Las marcas de refuerzo

Las marcas de refuerzo, o los reforzadores (Hyland, 2005b; Zou & Hyland, 2022), son palabras que permiten le permiten al hablante demostrar la seguridad con la cual expresa lo que dice, y su implicación directa con el discurso. Las marcas de refuerzo permiten que el interlocutor pueda conectarse con lo que dice el hablante en la medida en que deposita su confianza. Quien ve un video educativo espera que el *edutuber*, o profesor, exprese con claridad el mensaje, pero también espera que lo haga con total seguridad; no habría conexión entre un hablante y un interlocutor si el último dudara de lo que el hablante está diciendo. También puede darse en caso en que el uso exagerado de reforzadores exprese una relación de control por parte del hablante y que su seguridad atropelle la participación del interlocutor; por lo tanto, los reforzadores están directamente relacionados con las marcas de cobertura. Por un lado, el hablante ratifica con seguridad sus palabras, pero por otro abre oportunidades para que el interlocutor complemente cubra, parte del contenido mencionado. A continuación, se analizan las marcas de refuerzo.

En orden de mayor a menor frecuencia de uso de las marcas de postura, a las marcas de automención les siguen las marcas de refuerzo. Los *edutubers* analizados usan marcas como: siempre, simplemente, esto quiere decir, por supuesto, obviamente, simplemente, fácil.

Los *edutubers* analizados usaron 3534 marcas en un corpus de 282201 palabras, es decir, 12,52 por cada 1000 palabras. Todos los casos analizados hicieron uso de las marcas de refuerzo. Los casos con mayor frecuencia de uso fueron: C8, C5, C7, C9, C2, quienes están por encima del promedio de uso, 12.982 por 1000 palabras. El uso de este tipo de marcas es mucho menor que el uso de las marcas de automención, pero le sigue en orden descendente. La frecuencia de marcas de refuerzo se puede ver en la figura 38.

Figura 38. Frecuencia normalizada de uso de marcas de refuerzo



El C8 sobresale por ser en caso donde se empleó con mayor frecuencia la marca de refuerzo, el C10 fue el caso con menor frecuencia de uso.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de refuerzo.

(...) todo es cuestión de practicar y *obviamente* es cuestión de saber qué combinación va en cada uno de ellos (...) (C8V5. 05:59).

(...) hoy les voy a explicar rápido y *sencillo* el famoso verbo to be. Muchas personas siempre dicen: nunca pude pasar del verbo to be, pues hoy les vamos a explicar que es *demasiado sencillo* (...) (C8V2. 00:15).

(...) cómo vamos a hacer esto. Mira con la constante de proporción. *Muy sencillito*. No te enredes. Un pequeño truquito. ¿En qué consiste este truco? *Simplemente* vamos a multiplicar por 1. Nada más (...) (C5V2. 08:11).

(...) qué es un ensayo *básicamente* tenemos que saber esas cosas primero. Bien, me voy acá la segunda diapositiva. y *básicamente* la estructura es esto ¿no? así de *simple* así de *fácil*. Tenemos una introducción, tenemos un desarrollo, y tenemos unas conclusiones. *Bási-*

camente de cada una de esas de una de las estructuras de introducción de desarrollo y conclusiones vamos a hacer ejemplos (...) (C7V20. 00:39)

(...) ¿qué te quiero decir con esto? que las cosas que voy a decir son parte de mi experiencia. No son significativas. No quiere decir que te vaya a pasar a vos. No quiere decir que sea una verdad absoluta. Está bien. Así que es *muy importante* que entiendas que es *muy, muy, muy necesario* que mires diferentes opiniones sobre diferentes estudiantes de ingeniería y en función de eso tomar un promedio (...) (9V12. 00:49).

Los datos obtenidos en la muestra analizada permiten identificar que los creadores de contenido hacen uso constante de esta marca de refuerzo. El contenido publicado en la red social, aunque tiene un carácter más digital sigue siendo un contenido educativo donde prima la voz del profesor (Velasco et al., 2022), en este caso el *edutuber*. Si bien es necesario que la audiencia tenga claridad del contenido y que el *edutuber* le brinde seguridad en lo que dice, para ello usa el refuerzo, el uso constante y reiterado de este tipo de marcas evidencia la primacía de la voz del *edutuber* ratificando y calificando lo que dice, cómo lo dice, y lo que hace y cómo lo hace.

Al hacer el análisis por tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, se encontró que los *edutubers* latinoamericanos que publican contenido de ciencias duras emplean las marcas de refuerzo con una frecuencia de 2101 en 145756 palabras, es decir, 14.42 por 1000 palabras: mientras que los *edutubers* que producen contenidos de ciencias blandas usan las marcas de refuerzo con una frecuencia 1432 en 136445 palabras, es decir, 10,52 por cada 1000 palabras. De acuerdo con los datos los productores de contenido de ciencias duras usan con mayor frecuencia las marcas de refuerzo en los contenidos que publican.

En el análisis a la muestra se pudo identificar que muchas marcas de refuerzo son utilizadas más como muletillas dentro del discurso que con una intención de postura clara. Por ejemplo, el C2 usa la marca *exactamente* en reiteradas ocasiones para significar una operación matemática “se baja *exactamente* igual”, “lo bajo *exactamente* igual”. En estos casos no hay una explicación de las razones de la operación, simplemente el interlocutor entiende que así se debe hacer porque lo dice el *edutuber*, y con el uso constante de la misma expresión o de expresiones similares la marca se vuelve una muletilla. Otras marcas con las que sucede esto son: *muy bien* (como una valoración positiva de lo que el mismo *edutuber* está diciendo y haciendo); *por regla general*; *obviamente*, donde no queda espacio comunicativo para que el interlocutor no tenga dudas sobre lo que se está diciendo.

Las marcas de refuerzo reducen, de cierta manera, la acción del interlocutor sobre lo que se dice. El uso de marcas referidas a la complejidad o dificultad del contenido pueden convertirse en una limitación comunicacional. El *edutuber* repite tantas veces que algo es *fácil*, *sencillo*, *regalado*, que se convierte en un refuerzo para quien lo explica, pero no quiere decir que lo sea para el interlocutor. Se estima que cuando un usuario está viendo un video educativo es porque tiene alguna duda sobre un tema, porque no lo comprende, porque se lo explicaron en el marco de la educa-

ción formal y no lo comprendió; así que cuanto ve el video y escucha que el tema es *fácil* o *regalado*, la marca de refuerzo niega la posibilidad de participar e interactuar, y no implica que realmente el contenido sea así como lo dice el *edutuber*.

(...) el resultado final es de un tercio. Recuerda que estas tres fracciones son equivalentes, o sea, que valen lo mismo; pero su mínima expresión es de un tercio. *¿regalado verdad?* (C2V15. 05:59).

(...) esto quiere decir que a nuestro triángulo le caben 20 cuadritos de un centímetro por lado. *¿facilísimo verdad?* (C2V15. 01:29).

Las marcas de refuerzo suelen ser adverbios y adjetivos. Por medio de este tipo de palabras los *edutubers* establecer su postura frente al contenido, o frente a una acción que están ejecutando (una operación matemática, por ejemplo). La valoración que hacen se suele usar como una evidencia de su postura frente a lo que hacen. Llama la atención el uso del adverbio en grado superlativo *muy*. En toda la muestra es usado 595 veces. Siendo una característica presente en todos los casos analizados.

En el análisis realizado a las marcas de refuerzo se identificaron el uso de expresiones donde el *edutuber* ratifica la posible participación del interlocutor y mediante una marca textual, la refuerza. En el desarrollo de la explicación del contenido el *edutuber* genera un entorno de participación, generalmente por medio de una pregunta, que espera que el interlocutor responda, para luego ratificar y reforzar dicha respuesta. El uso de esta marca implica un refuerzo en dos direcciones: por un lado, refuerzo lo que “dice” el interlocutor; y, por otro lado, refuerza lo que él mismo está diciendo. Esta marca no está mencionada dentro del modelo propuesto por Hyland (2005) pero sobresale del análisis de la investigación. A continuación, se presenta un ejemplo.

El C8 es un *edutuber* dedicado a la enseñanza del inglés. Sus videos suelen estar estructurados de la siguiente manera: saludo, explicación del tema, uso de ejemplos, ejercicios, y cierre del video. El *edutuber* usa la expresión *muy bien* como reforzador dialógico justo después de hacer una pregunta, más adelante se analizará esta marca, y de hacer un silencio para que el usuario responda y así pueda participar. Un ejemplo del uso del reforzador *muy bien* se puede ver en el siguiente ejemplo:

(...) qué auxiliar usamos para John. Bueno John es un *he*, es un hombre es él, y ¿cuál es el que va con *he*? (Silencio) *Muy bien*. Es el *does*.
(...) (C8V16. 02:40).

En este caso, y se repite en otros, se usa la marca de refuerzo tanto para ratificar lo que está diciendo como para validar la participación indirecta que puede hacer el usuario. El ejemplo anterior se da dentro de un video que tiene una duración de 13 minutos. El uso de este recurso aparece en la mitad del video, dentro la explicación, y al final del video en los ejercicios que propone el *edutuber*.

(...) Pablo y Jonn ¿cuál serían los pronombres? (Silencio. En la pantalla aparece la palabra They). *Muy bien*. Pablo y John serían ellos (...) (C8V16. 06:04).

(...) ¿esa persona era hombre o mujer? era una mujer. *Muy bien*. Entonces sería she, y ¿y qué iría con she, do o does? (silencio) *Excelente*, does (...) (C8V16. 12:42).

En el último ejemplo se puede ver que usar la palabra *excelente* para reforzar y validar la respuesta que da el usuario a la pregunta. El uso de esta estrategia se repite en los videos 1, 12, 14, y 15.

El uso de la marca de refuerzo en referencia a la posible respuesta del interlocutor a una pregunta solo se encontró en el C8; y es un ejemplo de cómo se podría generar una orientación dialógica al discurso educativo reuniendo, en este caso, el uso de dos marcas: las preguntas y los reforzadores.

En relación con las investigaciones precedentes se puede afirmar que no hay una tendencia marcada entre los resultados de esta investigación y otras investigaciones. Mientras que en la investigación de referencia hecha por Hyland (2005), las marcas de refuerzo tuvieron un resultado de 5.8 por 1000 palabras, en la presente investigación el resultados fue de 12,52 por 1000 palabras. Esta diferencia puede explicarse por el tipo de corpus analizados. El modelo de Hyland (2005) fue propuesto y aplicado para textos escritos de tipo académico; la presente investigación analiza producciones audiovisuales de tipo académico. De acuerdo con los resultados el uso de marcas de refuerzo tiene mayor frecuencia en las producciones audiovisuales de los *edutubers* por su estilo más cotidiano a la hora de expresarse. Los contenidos de YouTube son una réplica de encuentros orales no formales donde se hace un mayor uso de marcas de refuerzo dado que la postura del productor solo está sustentada en lo que dice, mientras que en el texto escrito académico los datos tienen peso propio y ratifican el mensaje.

Los resultados de esta investigación están próximos a los hallazgos de Zou y Hyland (2019) quienes encontraron que los autores analizados que publican artículos académicos en blogs usan 12,16 marcas por cada 1000 palabras, quienes publican en revistas usan 14,99; en esta investigación se encontró que el uso de marcas de refuerzo es de 12,52 por 1000 palabras. No obstante, dista de lo encontrado por Qui y Jiang (2021) quienes analizaron exposiciones orales en video y encontraron que se usaron la mitad de las marcas de refuerzo en este tipo de contenido, 6,1 por 1000 palabras, en comparación con la presente investigación.

En las investigaciones precedentes sí se encontró una constante entre uso de marcas de refuerzo en ciencias duras y en ciencias blandas. Los resultados muestran, al igual que en esta investigación, que los productores de actos comunicativos que tratan sobre ciencias duras usan con mayor frecuencia las marcas de refuerzo que los productores de contenido de ciencias blandas (Hyland & Zou, 2021; Qiu & Jiang, 2021). De acuerdo con los resultados, al parecer, los emisores que tratan temas de ciencias duras, matemáticas e ingeniería, ven la necesidad de ratificar y reforzar su postura por medio de marcas que brindan seguridad sobre lo que está diciendo; mientras que los productores de contenido relacionado con ciencias blandas suelen mostrar menos seguridad por medio de marcas de refuerzo y dar mayores espacios de interacción a la audiencia.

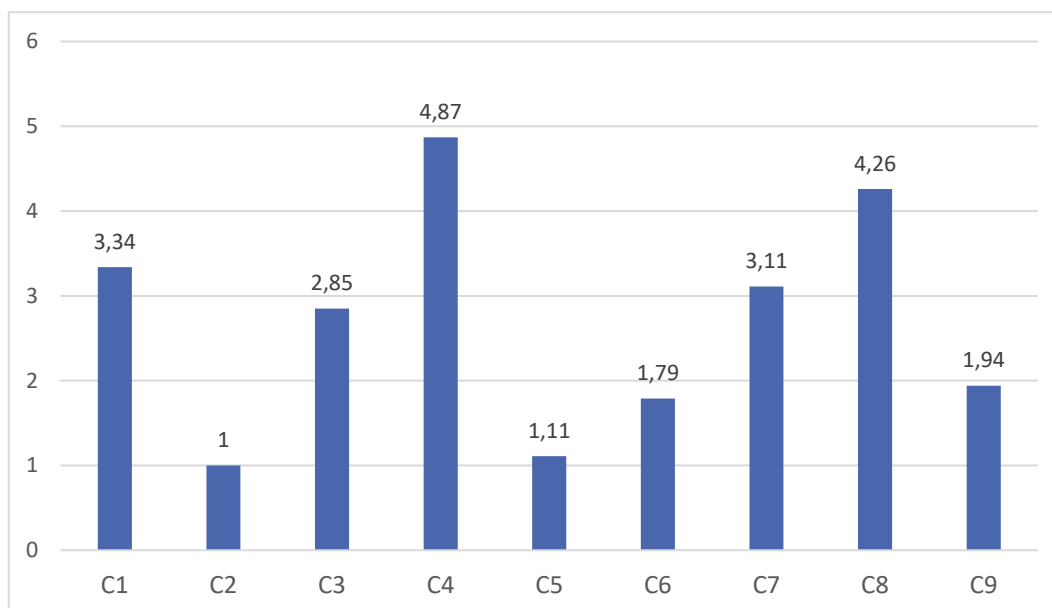
7.2.1.4. Es probable. Las marcas de cobertura

En los actos comunicativos los hablantes indican, de manera consciente o inconsciente, hasta donde cubren y ratifican las ideas que están expresando (Hyland, 2005; Hyland & Zou, 2022). Las coberturas son marcas discursivas que expresan dos elementos importantes: por un lado, hasta donde llegan las ideas del hablante; y, por otro lado, abre un espacio discursivo para que el interlocutor haga su interpretación y participe de alguna manera con él y con el mensaje.

Las coberturas se pueden entender como la contracara de las marcas de refuerzo. Por un lado, las marcas de refuerzo son usadas para que no quede duda de la seguridad con la que cuenta el hablante al decir su mensaje; por otro lado, las marcas de cobertura son usadas para dejar espacios discursivos que no son cubiertos por el hablante y que el interlocutor puede llenar. Un mensaje lleno de marcas de refuerzo sería un mensaje centrado en la voz del hablante, un mensaje lleno de coberturas sería un mensaje incompleto donde al no estar la voz del hablante el mensaje carecería de seguridad. A partir de la recolección de información teórica y empírica para esta investigación se establece que las marcas de cobertura deben ir acompañadas por las marcas de refuerzo (Herminingsih & Isro'iyah, 2023) como en un baile discursivo donde el hablante sienta su voz y al mismo tiempo genera un espacio que la voz del interlocutor debe llenar. Las marcas de cobertura más usadas en la muestra analizada fueron: tal vez, posible, podría, quizás, podrían, sugiere, al menos, usualmente.

En todo el corpus analizado se encontró que los *edutubers* latinoamericanos usaron 716 marcas de cobertura en un total de 282201 palabras, es decir, 2,54 marcas por cada 1000 palabras. Dentro de las marcas de postura, las marcas de cobertura están en el penúltimo lugar de acuerdo con la frecuencia de uso, después de las marcas de automención y refuerzo, y antes de las marcas de actitud. La frecuencia del uso de marcas de cobertura en la muestra fue variada. Todos los casos analizados hicieron uso de las marcas de cobertura con una frecuencia baja en comparación con otras marcas. En promedio se usaron 2.57 marcas por cada 1000 palabras. Los casos que más usaron marcas de cobertura fueron C4, C8, C1, C7, y los casos con menor uso de este tipo de marca fueron C2, y C5. La frecuencia de marcas de cobertura se puede ver en la figura 39.

Figura 39. Frecuencia normalizada de uso de marcas de cobertura



Entre los casos analizados sobresale el C2 quien hace uso de una marca de cobertura por cada 1000 palabras. El C5 y C6 tienen una frecuencia baja, de 1,11 y 1,79 respectivamente en comparación con el C4 y el C8, 4,87 y 4,26 respectivamente.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de cobertura tomados del corpus analizado.

(...) *tal vez* este sea el gráfico al que le debemos prestar más atención. Si las emisiones de dióxido de carbono no se detienen no estaríamos hablando de una próxima era de hielo sino *tal vez* de algo mucho peor (...) (C4V8. 03:40).

(...) *tal vez* la atmósfera podría ser muy dinámica y podría generar este calor que ayuda a producir las tormentas. *Tal vez... Tal vez. No lo sabemos aún.* Pero los estudios continúan y en algún momento encontraremos la respuesta a estas interrogantes (...) (C4V9. 09:33).

También *es posible* que estos planetas puedan formarse huérfanos, producto de una nebulosa. (C4V20. 04:08).

(...) pienso que esto *podría* quedar ahí, pero esto va a ser un poco más abajo para que aparezca más la imagen (...) (C7V3. 05:16).

(...) *podríamos* aplicar entonces la propiedad que dice (...) (C3V11. 00:26).

(...) los modelo *sugieren* que el planeta hubiera quedado volteado completamente y rotando para el otro lado como ocurre con Venus. (C4V9. 08:02).

(...) pero *al menos* los más recurrentes, es decir, al hablar de una descripción personal, obviamente, vas a decir que (...) (C8V11. 02:59).

(...) a continuación, podemos encontrar la coordenada del vértice que *usualmente* se nombra como hk (...) (C3V14. 01:48).

(...) vuelvo a decirles si aquí les da una fracción entonces ya no va a suceder esto, ya *puede que* les dé números diferentes acá no ya no va a ser igual que aquí -1 y -1, y 5 y 5, sino, por ejemplo, *puede que* sea menos 1 y 3 (...) (C1V9. 10:29).

(...) aquí les dejé la formulita para que encuentren la x y la respuesta va a aparecer en 3,2,1. Primero que todo, la *recomendación* que les di y espero que con este ejercicio ya se den cuenta por qué es la *recomendación*, porque generalmente, lo que les digo, uno acostumbra a hacer (...) (C1V9. 11:09).

En general, el uso de las marcas de cobertura no es muy frecuente. En la muestra analizada estas marcas tienen una frecuencia de 2,54 por 1000 palabras, por debajo de las marcas de automención, y refuerzo. Los hallazgos difieren con los hallazgos de las investigaciones precedentes. Los resultados muestran que no hay una tendencia marcada en relación con las investigaciones anteriores. Hyland (2005) encontró que las marcas de postura tuvieron una frecuencia de 14.5 por 1000 palabras, en textos académicos. En esta misma dirección, los resultados de la investigación de Zou y Hyland (2022) mostraron que la frecuencia de marcas de cobertura en reseñas de libros publicadas en blogs fue de 6.2 por 1000 palabras, mientras que en reseñas publicadas en revistas académicas fue de 3.48 por mil palabras. Además de que no es evidente una tendencia en el uso de marcas de cobertura en los corpus analizados, sí se identifica una tendencia en el uso de marcas de cobertura en los contenidos educativos publicados en YouTube, donde hay un promedio de 2,5 según los resultados de Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023) y los resultados de esta investigación; futuras investigaciones podrían validar o refutar este resultado.

Lo que llama la atención es la baja frecuencia que tiene este tipo de marcas en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Es su voz la que tiene valor, y todo el campo de significado es cubierto por ellos dejando casi ningún espacio para que la audiencia complete ideas, posturas, o participe con lo que se está diciendo.

A continuación, se presentan los hallazgos en relación con el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, para validar la frecuencia de uso de este tipo de marcas según el tipo de contenido. Los *edutubers* que producen y publican contenido de ciencias duras emplearon 305 marcas de cobertura en 145756 palabras, es decir, 2.09 marcas por 1000 palabras. Los *edutubers* que producen y publican contenido de ciencias blandas emplearon 411 marcas de cobertura en 136445 palabras, es decir, 3.01 marcas por 1000 palabras. De acuerdo con estos resultados los *edutubers* latinoamericanos que publican contenidos de ciencias duras usan menos marcas de cobertura que los *edutubers* que publican contenidos de ciencias blandas. Este resultado coincide con los hallazgos de Qui y Jiang (2021) donde se evidencia que los productores de ciencias duras hacen menor uso de marcas de cobertura; así mismo, los resul-

tados difieren de los hallazgos de Hyland y Zu (2021) donde los productores de ciencias duras usaron más marcas de cobertura que los de ciencias blandas.

De acuerdo con los resultados no se encuentra un patrón claro en relación con el uso de marcas de cobertura. Coinciden todos en el uso de este tipo de marcas en el acto comunicativo, no obstante, los *edutubers* latinoamericanos lo usan con una frecuencia baja que apunta a que la audiencia tenga poco espacio para la participación.

Dado que las marcas de cobertura muestran hasta dónde llega la idea expresada por parte del productor y qué espacios puede llenar el interlocutor, a mayor frecuencia de uso de marcas de cobertura mayor posibilidad tienen el interlocutor de participar directa o indirectamente del acto comunicativo; y ante menor frecuencia del uso de marcas de cobertura se evidencia una mayor presencia discursiva del hablante. En este sentido, un acto comunicativo caracterizado por una baja frecuencia de marcadores de cobertura podría indicar que está centrado en la voz del hablante, que el hablante llena con sus ideas el discurso, y que no hay espacio para la duda, la pregunta, y el razonamiento del interlocutor (Hyland, 2005; Zou & Hyland, 2022).

7.2.1.5. Coberturas y refuerzos

Tal como se mencionó anteriormente, las marcas de cobertura están directamente relacionadas con las marcas de refuerzo, y para el análisis es pertinente ver la relación de frecuencia entre estas dos marcas (Herminingsih & Isro'iyah, 2023).

En el análisis realizado por Hyland (2005) en textos académicos, se encontró que los autores de artículos científicos emplearon 14.5 marcas de cobertura por cada 1000 palabras, mientras que las marcas de refuerzo alcanzaron un total de 5.8 por cada 1000 palabras. En este caso, se observa una mayor frecuencia de las marcas de cobertura, lo cual permite la inclusión de dudas y participación del hablante, mientras se evidencia que el acto comunicativo no está centrado en las palabras del hablante, por el bajo número de marcas de refuerzo.

Zou y Hyland (2019) analizaron la cobertura y el refuerzo en publicaciones académicas en blogs y en revistas científicas. En ambos casos encontraron que las marcas de cobertura son más frecuentes que las marcas de refuerzo: $24.77 > 14.99$ para publicaciones en blogs; $41.15 > 24.25$ para artículos académicos. En una investigación posterior (2022) los mismos autores hicieron un análisis metadiscursivo a reseñas de libros publicadas en blogs y en revistas científicas; en relación con las marcas de cobertura y de refuerzo encontraron una frecuencia similar en las dos marcas: en las reseñas de libros publicadas en revistas, las coberturas tuvieron una frecuencia de 3.48 y los refuerzos 3.21; las reseñas publicadas en blogs 6.20 y 6.46 respectivamente. Todos los datos están normalizados a 1000 palabras.

Herminingsih y Isro'iyah (2023) hicieron una investigación puntual sobre cobertura y reforzadores. Sus resultados muestran que los escritores de resúmenes de artículos científicos usaron un mayor número de marcadores de cobertura que de marcadores de refuerzo. Las investigaciones mencionadas dan cuenta de una tendencia en relación con el mayor uso de marcas de cobertura frente a las marcas de refuerzo, o por lo menos un uso equilibrado entre las dos. Esto permitiría un equilibrio,

un baile, entre la seguridad del emisor y la oportunidad que tiene la audiencia de participar. No obstante, los resultados del análisis de los *edutubers* latinoamericanos dan cuenta de un uso en el sentido contrario: mayor frecuencia de marca de refuerzo y menos frecuencia de marcas de cobertura.

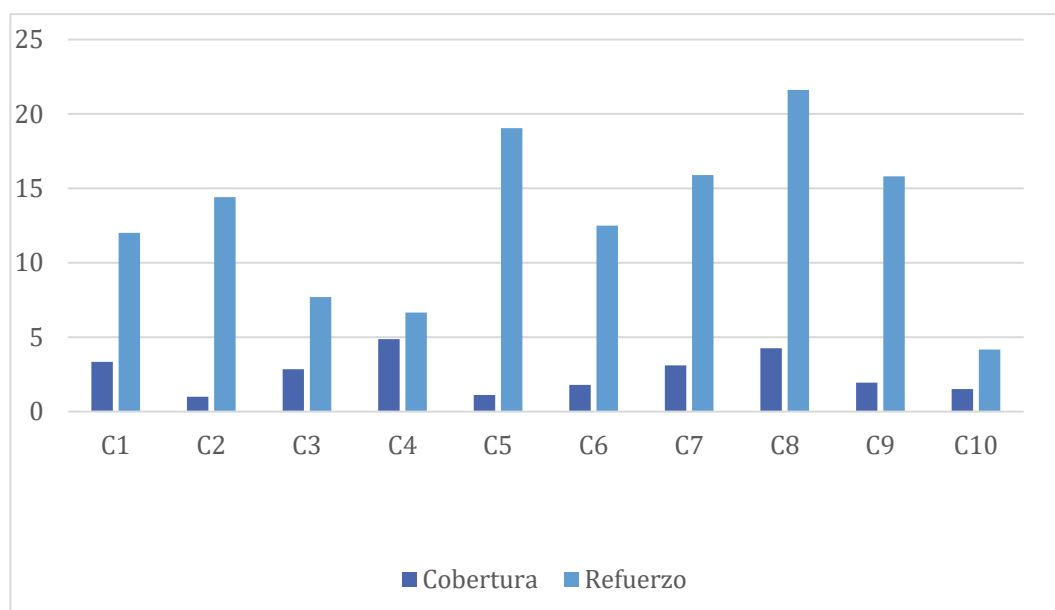
Los resultados del análisis de los *edutubers* latinoamericanos coinciden con los resultados de Lai (2023) quien realizó un análisis de interacción discursiva presente en el discurso publicitario. Al revisar la frecuencia de marcas de cobertura y de refuerzo encontró 5 marcas de cobertura y 21 marcas de refuerzo. La publicidad hace una construcción comunicativa que busca descartar de entrada las anticipaciones de los interlocutores, así como sus opiniones, y posibles expresiones de desacuerdo.

Las investigaciones precedentes han evidenciado que hay una constancia en usar con mayor frecuencia los marcadores de cobertura en los textos de tipo académico, pero no en los textos de tipo publicitarios, es decir, que, en el campo académico, tanto en las revistas científicas como en blogs, los escritores, no cubren por completo el acto comunicativo con sus ideas y tampoco buscan reforzar y ratificar su voz, dejando un espacio para el interlocutor. No sucede lo mismo con los textos publicitarios, donde prima la voz del emisor sobre la voz del interlocutor (Lai, 2023)

En los resultados generales de la presente investigación, los datos muestran cercanía a los textos publicitarios (Lai, 2023). Los marcadores de cobertura tienen una menor frecuencia de uso que los marcadores de refuerzo: 2.54 y 12.52, por cada 1000 palabras, respectivamente. Según los datos, los *edutubers* establecen su voz, ratifican sus ideas, refuerzan sus argumentos y, en general, dan poco espacio para la participación de los interlocutores. Estos resultados parecerían contradictorios en la medida en que el tipo de contenido analizado se podría catalogar como académico y se caracteriza por ser educativo; no obstante, según los datos, el estilo comunicativo está más cerca de la comunicación publicitaria que de la comunicación académica en la medida en que prima la voz del *edutuber*., y se limita la voz y la participación del interlocutor.

La mirada al detalle de los *edutubers* analizados deja ver, en la figura 40, que la baja frecuencia de marcas de cobertura y la alta frecuencia de marcas de refuerzo es una constante. Solo se encontró un caso en el que hay una frecuencia similar entre los dos casos.

Figura 40. Frecuencia normalizada de uso de marcas de cobertura y refuerzo



Como se puede ver, en todos los casos prima el uso de marcas de refuerzo. En algunos casos, como en C5, C2, C8, la frecuencia de marcas de refuerzo sobre pasa por mucho las marcas de cobertura. Solo en el C4 se puede ver que hay un uso similar de marcas de cobertura y refuerzo, esto implica que el hablante busca dejar clara su postura y al mismo tiempo da espacio para la participación del interlocutor.

(...) *estoy seguro* que cualquiera que se ponga a realizar estas cientos de fotos va a encontrar algo que parezca extraordinario o fuera de lo común (...) (C4V4 05:52). (Reforzador).

(...) este es un satélite de órbita terrestre baja que es una órbita bastante baja, *bueno relativamente*, una órbita baja se llama a la que se encuentra a máximo 2 mil kilómetros de la superficie terrestre (...) (C4V4 02:28). (Cobertura).

(...) los microscopios electrónicos. *sin duda alguna*, son un gran avance. Nos permiten ver objetos que son muy pequeños (...) (C4V16. 08:31). (Reforzador).

(...) *tal vez* este sea el gráfico al que le debamos prestar más atención. Si las emisiones de dióxido de carbono no se detienen no estaríamos hablando de una próxima era de hielo sino *tal vez* de algo mucho peor (...) (C4V8. 03:40). (Cobertura).

En los ejemplos dados se puede ver, de manera parcial, la orientación comunicativa que muestra el *edutuber* al expresar lo que dice. Los marcadores de refuerzo muestran su postura y claridad frente a lo que está diciendo: *estoy seguro de que...* y *sin duda alguna*, hacen manifiesto la postura del *edutuber* frente a lo que está diciendo; así mismo, las marcas de cobertura como, *bueno relativamente* y *tal vez*, dejan espacio comunicativo para que el interlocutor pueda pensar, dudar, discutir, y partici-

par. Se resalta aquí que el *edutuber* del C4 hace un uso similar a lo largo del corpus analizado, y aunque es necesario ver las demás marcas metadiscursivas, se estima que este *edutuber* produce un entorno muchas más interactivo y por lo tanto dialógico en sus videos.

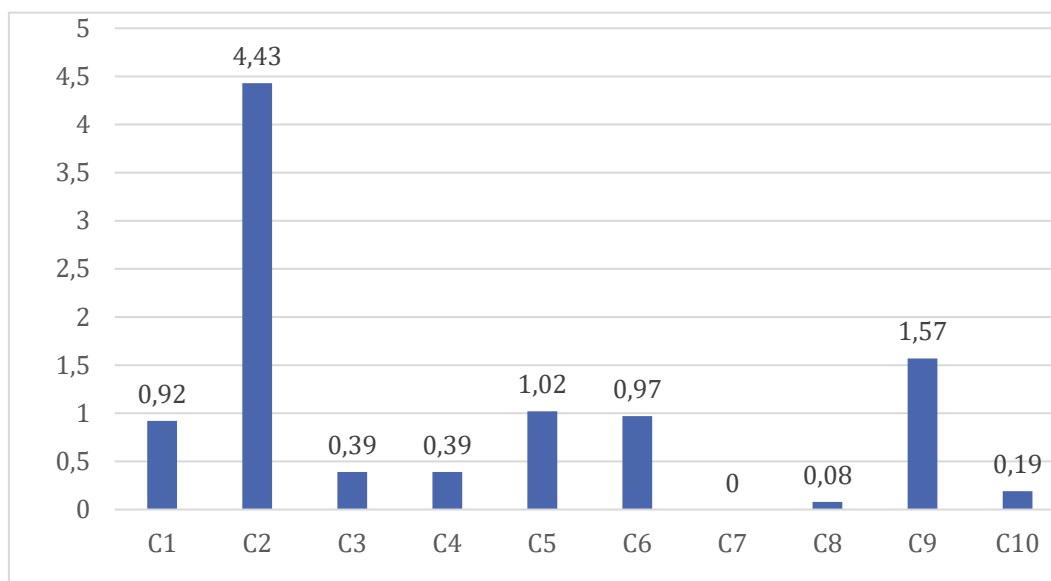
Como ya se mencionó y se puede ver en la figura 40 los demás casos hacen un uso mínimo de las marcas de cobertura y un uso muy frecuente de las marcas de refuerzo. Las inferencias que surgen de los datos permiten relacionar la orientación comunicativa de los *edutubers* a los textos publicitarios (Lai, 2023), y a la comunicación que pone énfasis en los contenidos y en los efectos (Kaplún, 1985); en palabras de Freire (1970), una comunicación que refleja una educación bancaria, donde el estudiante no tiene voz ni participación.

7.2.1.6. Mis favoritos. Marca de actitud

La comunicación es un acto afectivo y la afectividad ubica en un plano horizontal a quienes participan en encuentro comunicativo. Las marcas de actitud son expresiones por medio de las cuales el hablante expresa sus emociones frente a lo que está diciendo o haciendo (Hyland, 2005; Zou & Hyland, 2022). Las marcas de actitud son recursos discursivos que imprimen un grado de emoción al mensaje; generalmente expresan emociones como sorpresa, aprobación, entusiasmo; pero también pueden expresar frustración y tristeza (Lai, 2023). Las marcas de actitud generalmente son adjetivos y adverbios donde el hablante muestra la subjetividad con la que emite el mensaje. En la muestra se encontraron principalmente las siguientes marcas de actitud: favorito, divertido, fáciles, fascinante, bonito; sorprendentemente, felizmente, perdón.

Las marcas de actitud son las marcas que tienen menor frecuencia entre las marcas de postura. En el corpus analizado de los *edutubers* latinoamericanos se encontró que usaron 261 marcas de actitud en 282201 palabras, es decir, 0,92 marcas por cada 1000 palabras. La normalización muestra que no se alcanza a usar una marca de actitud por cada 1000 palabra. En la figura 41 se puede ver el resultado de las marcas de actitud identificadas en el corpus.

Figura 41. Frecuencia normalizada de uso de marcas de actitud



Resalta que hay casos, como C7, donde no se halló ni una marca de actitud. El C2 sobresale del resto de los casos. El promedio de uso de marcas de actitud es 0.99 por cada 1000 palabras. A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de esta marca.

(...) es esa cosita blanca que parece brillar al costado de la mosca de la fruta que se ve en esta imagen, lo cual es *bastante sorprendente* porque normalmente pensamos en las bacterias como seres microscópicos (...) (C4V16. 05;53).

(...) hoy les voy a platicar de uno de mis temas *favoritos*: la raíz cuadrada (...) (C2V9. 00:12).

(...) ahora si 30 menos 723 y el treintaicincoavo se pasa al otro lado del igual y listo aquí tengo *mi* resultado 23 treintaicincoavos *¿facilísimo* verdad? (C2V3). (01:58).

Al analizar el C2 se encontró que el *edutuber* usa la expresión *facilísimo* como una muletilla y como una marca propia de su canal. Esta marca muestra una valoración y una actitud emocional frente al contenido. Esta misma marca fue analizada más arriba cuando se mencionó las marcas de refuerzo. En este caso, la misma marca funciona para ratificar algo sobre el contenido y también para manifestar su actitud emotiva frente al mismo contenido.

(...) hoy les voy a platicar de uno de los temas más *divertidos* el área el área de una figura. (C2V20. 00:12)

El uso de marcas de actitud en relación con los temas de los videos es una constante en el C2. En casi todos sus videos expresa su actitud frente a la temática; en la introducción del video menciona que el tema es *divertido*, *preferido*, *favorito*. Al realizar el ejercicio de observación y análisis de los videos se identificó que esta marca pierde su fuerza semántica en la medida en que se repite; por ejemplo, en 8 de los 20

videos el *edutuber* expresa que hablará de uno de sus temas *favoritos*, lo que genera la inquietud si alguno no es favorito, o si la expresión es usada de manera mecánica en la introducción de cada video.

(...) ¿no les parece *fascinante*? ¿No? ¿Como que no? Bueno, *a mí sí*.
Hasta aquí este episodio (...) (C4V5. 10:05)

El ejemplo anterior de C4 es un juego con la palabra. Inicia con una pregunta, que el *edutuber* asume que el interlocutor responde de manera negativa, para luego hacer una nueva pregunta y finalizar con una ratificación de actitud que indica de manera tácita que a él sí le parece *fascinante* el dato que está compartiendo. Aunque los aspectos paralingüísticos no son una variable de esa investigación, no se puede omitir. La expresión del rostro, la entonación, y la mirada genera una conexión particular con el usuario.

(...) no la tires no la contamines. Quiere el agua, cuídala, cuídate. Esperamos que nos dure más tiempo. Déjala ver a tus hijos, nietos. Los ríos la naturaleza, lo *bonito* de nuestro planeta. Básicamente es una reflexión. (C7V20. 10:20).

En el ejemplo anterior se puede identificar la expresión de la actitud del *edutuber* en un fragmento que él mismo denomina una reflexión. El C7 desarrolla contenido centrado en el uso de programas de ofimática y actividades relacionadas con el aprendizaje; en el video 20 está explicando cómo escribir un ensayo, y en ese contexto introduce una reflexión donde muestra su actitud. En el C7 también se encontró el uso constante de la palabra *perdón* como una manera de presentar excusas a la audiencia ante un error de dicción, de uso de una herramienta, o de fallo en la explicación. El uso de esta marca muestra la actitud del *edutuber* orientada hacia el interlocutor donde acepta su error y lo enmienda. No obstante, su uso constante podría generar una pérdida de carga significativa.

El *edutuber* está leyendo su pantalla:

(...) el propósito del ensayo es analizar la cuenta ha aumentado la escasez, *perdón*; el propósito del ensayo es analizar, dice, cuánto (voy a borrar esto) cuánto ha aumentado la escasez de agua (...) (C7V20. 05:32).

(...) y reemplazo la x. Entonces voy a copiar todo reemplazando la y, *perdón*; aquí, x igual, *perdón*, x más; aquí dice, 6 por y (...) (C1V12. 09:51).

(...) bueno. ahí si me *disculpan*, pero pues los dibujos no están tan *bonitos*, pero lo importante es la explicación que les quiero dar. (C1V9. 00:29).

Como se puede ver la expresión de disculpa y corrección está presente en otros casos. Se identifica una preocupación por brindar contenido de calidad y en ese proceso, ante el error, no tienen problema en abordarlo y disculparse con la audiencia. El uso de estas marcas muestra una actitud de horizontalidad con el interlocutor y

también puede ayudar a la generación de confianza, lo que se puede perder cuando la expresión de esta actitud se vuelve constante, reiterada, y puede restarle impacto.

(...) a ver, voy a explicar con la máquina que a mí me encanta la máquina para entender las ideas

(...) Tenemos que entender, al menos desde un punto de vista intuitivo e informal, qué es una función inversa; a ver, lo voy a explicar con la máquina. que a mí me *encanta* la máquina (...) (C9V13. 02:59).

(...) a mí me *encanta* renombrar a las funciones para que entiendan que es algo distinto. ¿me están siguiendo? es algo distinto (...) (C9V13. 11:39).

Siempre hay que verificar las unidades, si aparece algo de kilómetros y horas. Ahí sí que se prendan las alarmas, pero *felizmente* hemos verificado las unidades. (C5V5. 13:10).

En los últimos tres ejemplos se puede identificar la expresión de una actitud de gusto y felicidad. Los ejemplos ubican al hablante en un plano horizontal positivo con el interlocutor. Hay aspectos que *encantan* y que “generan” *felicidad*. Estas expresiones aportan a la postura y presencia de la voz del hablante dentro de la construcción comunicativa.

Con el fin de profundizar en la descripción y análisis del uso de la marca de actitud en los *edutubers* latinoamericanos se presentan los datos según el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas. Los productores de contenido de ciencias duras usaron 219 marcas en un total de 145756 palabras, es decir, 1.5 marcas por 1000 palabras. Los productores de contenido de ciencias blandas emplearon 42 marcas de actitud en 136445 palabras, es decir, 0,31 por 1000 palabras. En este caso los resultados muestran que los productores de contenido sobre ciencias duras hacen uso con mayor frecuencia de las marcas de actitud.

El resultado de la frecuencia de marcas de cobertura puede ser analizado en contraste con las investigaciones precedentes. Hyland (2005) encontró que las marcas de actitud tuvieron un uso frecuente dentro del corpus que analizó, por encima de las automenciones, y los refuerzos. Zou y Hyland (2019) encontraron que las marcas de actitud triplicaron la frecuencia de uso en artículos científicos publicados en revistas académicas y en blogs. Zou y Hyland (2022) encontraron que las marcas de actitud fueron las marcas más utilizadas por los escritores de reseñas publicadas tanto en revistas académicas como en blogs. En el análisis de textos publicitarios, Lai (2023) encontró que las marcas de actitud presentes en textos publicitarios fue la marca de postura usada con mayor frecuencia. En las investigaciones citadas se puede ver que las marcas de actitud tienen un alto número de frecuencia dentro de los corpus analizados. El uso de marcas que permitan conectar el mensaje con un aspecto emocional es una estrategia discursiva potente que le permite al hablante establecer su postura, junto a las demás marcas, y también le permite generar una relación de horizontalidad con el interlocutor.

En la muestra analizada de los *edutubers* latinoamericanos se encontró que las marcas de actitud fueron las que tuvieron menor frecuencia lo que indica que los *edutubers* prefieren no expresar sus emociones o actitud frente al contenido, a la manera de presentar el contenido, y/o ante la audiencia. Como consecuencia del poco uso de marcas de actitud en el contenido educativo se pierde una oportunidad valiosa en relación con la muestra de naturalidad, horizontalidad, y cercanía por parte del *edutuber*.

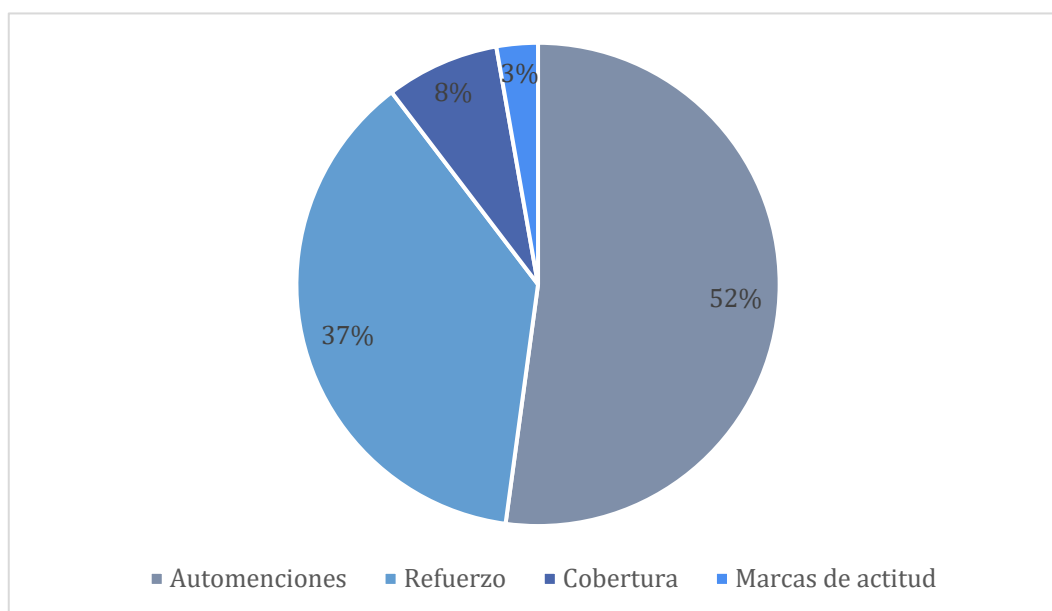
En relación con el tipo de contenido, los resultados de esta investigación coinciden con lo encontrado por Qui y Jiang (2021) donde las marcas de actitud de los productores de actos comunicativos de ciencias duras son superiores al de ciencias blandas; no obstante, difieren de los hallazgos de Hyland y Zou (2021) donde la mayor frecuencia la tuvieron las producciones de ciencias blandas. En este sentido es necesario continuar con la línea de investigación para poder validar o refutar los resultados.

En el análisis hecho se encontró que hay *edutubers* que en toda la muestra no usan una sola marca de actitud, lo que deja en evidencia que este aspecto no es tenido en cuenta, pero que es fundamental para establecer una relación cercana con quien se está comunicando. Las marcas de actitud en el discurso hacen evidente las emociones que son primordiales en el marco de la comunicación y en la comunicación digital (Ferrés, 2014; Ferrés & Masanet, 2017).

7.2.2. Análisis porcentual de los resultados postura

La expresión de la frecuencia por medio de porcentajes permite hacer la comparación relativa entre las distintas marcas de postura. Se utiliza la expresión en porcentajes para comparar la distribución de marcas. Como consecuencia del análisis realizado se presentan los datos expresados en porcentajes en la figura 42.

Figura 42. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de postura



En porcentaje de frecuencia la marca más utilizada por los *edutubers* latinoamericanos analizados es la marca de la automención con un 52%, seguida por la marca de refuerzo con un 37%, la marca de cobertura 8%, y finalmente la marca de actitud, 3%. Los resultados muestran que la postura de los *edutubers* latinoamericanos analizados está centrada en el hablante donde prima el uso de la primera persona y el uso refuerzos que reducen las posibilidades de la participación directa o indirecta de la audiencia. En general la postura de los *edutubers* es monologuista, centrada en el emisor y en el contenido. También se evidencia que los *edutubers* latinoamericanos no utilizan la marca de actitud para manifestar sus emociones y expresar sentimientos en el acto comunicativo; este aspecto resalta una postura emocionalmente lejana con la audiencia.

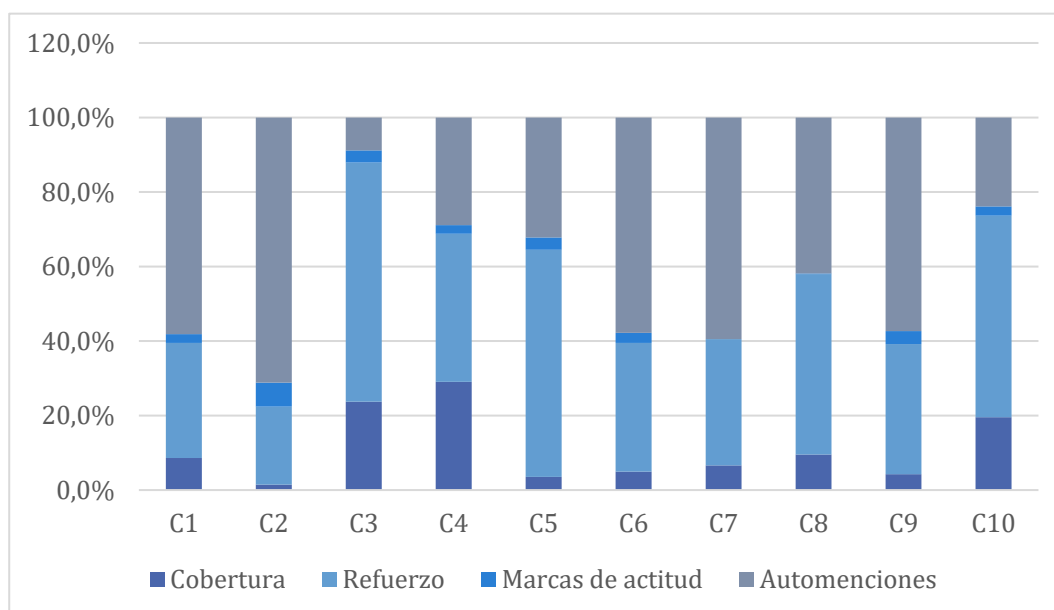
En comparación con las investigaciones precedentes no se hallan unos resultados similares en otros corpus, ni en el orden de frecuencia de uso ni en los porcentajes. Zou y Hyland (2019), en un corpus de textos académicos en blogs, encontraron que la marca más utilizada fue la cobertura con 36%, seguida de refuerzo con 22%, las marcas de actitud con 27%, y las automenciones con 15%; en un corpus de textos académicos en revistas el orden de uso de las marcas es igual: cobertura con 41%, seguida de refuerzo con 24%, las marcas de actitud con 21%, y automención con 14%. Zou y Hyland (2022) analizaron la cobertura presente en reseñas de libros en revistas académicas y en blogs; los resultados muestran que los autores usaron con mayor frecuencia la marca de actitud 71% y 55%, y la marca con menor frecuencia en ambos casos es la marca de automención con un 2% y 5% respectivamente. Qui y Jiang (2021) analizaron la postura presente en exposiciones orales, en formato video; en su investigación encontraron que la automención fue con la marca con mayor frecuencia de uso con un 47%, seguida por la marca de actitud 22%, la marca de cobertura con 19%, y finalmente la marca de refuerzo con un 12%. En estas investigaciones citadas la constante es que las marcas más utilizadas son las marcas de cobertura indicando que los emisores no cubren por completo lo que dicen, sino que dejan espa-

cio a la duda, a la participación de la audiencia, lo que no sucede con los *edutubers* latinoamericanos. Otro elemento que resalta en las investigaciones precedentes es que los porcentajes de las marcas, excepto en las reseñas de libro que es un texto donde la percepción actitudinal del autor está presente de manera literal, muestran cierto equilibrio o cercanía porcentual como en Zou y Hyland (2022), las marcas de cobertura y refuerzo son similares tanto en revistas académicas como en blogs lo que muestra la existencia de un baile entre la presencia del emisor y la participación de la audiencia, aspecto que no ve evidencia en los *edutubers* latinoamericanos del corpus analizado en esta investigación.

Lai (2023) analizó la postura presente en textos publicitarios, sus hallazgos coinciden con los resultados de la presente investigación en la medida en que las marcas de cobertura con las que menos frecuencia de uso tuvieron. Lai (2023) encontró que en textos publicitarios se usaron un 4% de marcas de cobertura, frente a un 35% de marcas de automención; las marcas de automención son casi 9 veces mayor que las marcas de cobertura. Los *edutubers* latinoamericanos analizados usaron la marca de automención casi 8 veces más que las marcas de cobertura. Lai (2023) analizó textos publicitarios que tienen una intención comunicativa puntual; dado que los *edutubers* latinoamericanos buscan enseñar, educar, la frecuencia de uso debería estar más próxima a las producciones académicas que dejan espacio a la reflexión y no a los textos publicitarios que minimizan la participación de la audiencia.

La mirada particular a los resultados de cada *edutuber* podría dar mayores luces en relación con la postura. La interacción discursiva es un elemento particular y responde al estilo comunicativo de cada emisor, pero en dicho estilo se puede evidenciar una orientación monologista o dialógica. En la figura 43 se presentan la frecuencia por porcentajes de uso de marcas de postura.

Figura 43. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de postura



De acuerdo con los datos ningún *edutuber* hace uso equilibrado de las marcas de postura, en contraste con los resultados de Hyland y Zou (2021). Las marcas de actitud y las marcas de cobertura son las que tiene menor frecuencia de uso dando prioridad a las marcas de automención y de refuerzo. En algunos casos, como C2 y C7, prima el uso de marcas de automención, mientras que en C3, C5, y C7 prima el refuerzo. El C7 y el C8 no usan las marcas de actitud. El *edutuber* que más se aproxima a hacer un uso equilibrado de las marcas de postura es C4, aunque el uso de la marca de actitud es considerablemente bajo en comparación con las demás marcas, 2%, se evidencia cierto equilibrio en el uso de las demás marcas: cobertura con 29%, automenciones con 29%, y refuerzo con 40%. En este caso, aunque hay mayor uso de refuerzo hay un uso medio de marcas de cobertura, es decir, el emisor manifiesta su voz con seguridad y deja espacio para que la audiencia duda, se haga preguntas, y participe. El *edutuber* que más se aleja del uso equilibrado de la postura es el C2 que fue quien con mayor frecuencia usó marcas de automención, con el 71% del total de las marcas de postura, junto a un 21% para las marcas de refuerzo. Tan solo usó un 1,5% marcas de cobertura, lo que evidencia el poco espacio que tiene la audiencia para participar frente a la extensión de su postura. El contenido producido y publicado por el C2 es de ciencias duras, puntualmente matemáticas, no obstante, ninguna investigación precedente tiene unos porcentajes similares. Hyland y Zou (2021), quienes analizaron las presentaciones orales, en ciencias duras, encontraron que las marcas de cobertura fueron las más utilizadas con un 29,9%, seguido por las marcas de refuerzo con un 27,9%, las marcas de automención con un 27,5%, y finalmente las marcas de actitud con un 14,7 %. Los resultados de la investigación de Hyland y Zou (2021) apuntan a una postura con mayor equilibrio de frecuencia. Las marcas de refuerzo y cobertura tienen un porcentaje muy similar, 27,9% y 29,9% respectivamente, lo que indica que hay mayor espacio para que la audiencia complete el mensaje del emisor, que las veces en que el emisor brinda una postura segura frente a lo que dice. La automención no es la marca más usada

Para profundizar el análisis se presentan el porcentaje de frecuencia según el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas. Los *edutubers* latinoamericanos emplearon 5730 marcas de postura repartidas de la siguiente manera: automención 54%, refuerzo 37%, cobertura 5%, y marcas de actitud 4%. En los contenidos de ciencias blandas, los *edutubers* latinoamericanos emplearon 3697 marcas de postura repartidas así: automención 49%, refuerzo 39%, cobertura 11%, y actitud 1%. La frecuencia porcentual de marcas de postura se puede ver en la tabla 94.

Tabla 94. Uso de marcas de postura de ciencias duras y ciencias blandas		
Marca	Ciencias duras	Ciencias blandas
Automenciones	54%	49%
Refuerzo	37%	39%
Cobertura	5%	11%
Marcas de actitud	4%	1%
Total	100%	100%

De acuerdo con los resultados se puede ver que el orden de las marcas no cambia en relación con el tipo de contenido, lo que permite inferir que el tipo de contenido no tiene una incidencia directa sobre el uso de las marcas de postura. En primer lugar, aparecen las automenciones, seguido por los refuerzos, las coberturas, y finalmente las marcas de actitud. Las ciencias duras presentan mayor frecuencia de marcas de automención; las marcas de refuerzo son similares en ambos casos. Según los datos los *edutubers* que producen contenido de ciencias blandas suelen usar más las marcas de cobertura, lo que podría significar que en áreas distintas a las matemáticas y la ingeniería hay mayor posibilidad de participación para la audiencia. Finalmente, las marcas de actitud en los contenidos de ciencias blandas son mínimas, los *edutubers* de matemáticas e ingeniería suelen expresar con mayor frecuencia su actitud que los *edutubers* de ciencias blandas.

En comparación con las investigaciones precedentes los resultados muestran una posible tendencia en el uso de automenciones en actos comunicativos en formato video; Hyland y Zou, (2021) encontraron que las automenciones están en primer lugar, en contenidos de ciencias blandas, con 34%, en ciencias duras las automenciones están en segundo lugar con 27%. Qiu y Jiang (2021) identificaron que en general, en las exposiciones 3MT, las automenciones tuvieron una frecuencia del 47%, teniendo el primer lugar de frecuencia. Además, en las investigaciones precedentes, como ya se ha mencionado, se observa un uso equilibrado de las marcas en los distintos tipos de contenidos. En los resultados del análisis de los *edutubers* latinoamericanos se identifican dos marcas de postura con frecuencias de uso muy alto y otras dos marcas con bajas frecuencias, lo que difiere de los hallazgos de otras investigaciones.

Con los datos recabados hasta el momento se puede decir que la postura de los *edutubers* latinoamericanos es una postura centrada en la voz del emisor, reforzada por marcas que aportan seguridad al mensaje pero que, por el bajo uso de marcas de cobertura, no da lugar a la duda y la participación de la audiencia. Sobresale el mínimo uso que le dan a las marcas de actitud, lo que muestra que el mensaje está más centrado en el contenido que en la audiencia. En comparación con las investigaciones precedentes los resultados no muestran una tendencia marcada en comparación al análisis de otros corpus, lo que tendría que ser validado por nuevas investigaciones.

Los resultados sobre marcas de postura hacen un aporte al campo científico de la comunicación en la medida en que describen cómo los *edutubers* latinoamericanos establecen su postura, qué aspectos resaltan y qué aspectos no tienen en cuenta.

7.2.3. Análisis del compromiso de los *edutubers*

7.2.3.1. Análisis normalizado del resultado de compromiso

De acuerdo con el modelo de discurso interpersonal e interaccional (Hyland 2005) los productores de contenido establecen una relación con los lectores en relación con el contenido del acto comunicativo, esta relación es denominada *engagement* y traducida de manera limitada al español como compromiso. El compromiso se entiende como la orientación que imprime el emisor en el acto comunicativo buscando la alineación comunicativa con la audiencia. Además de reconocer su presencia, les hacen preguntas, les dan indicaciones, y muestran de manera literal cuáles con los contenidos que comparten y sobre los cuales construyen su relación comunicativa.

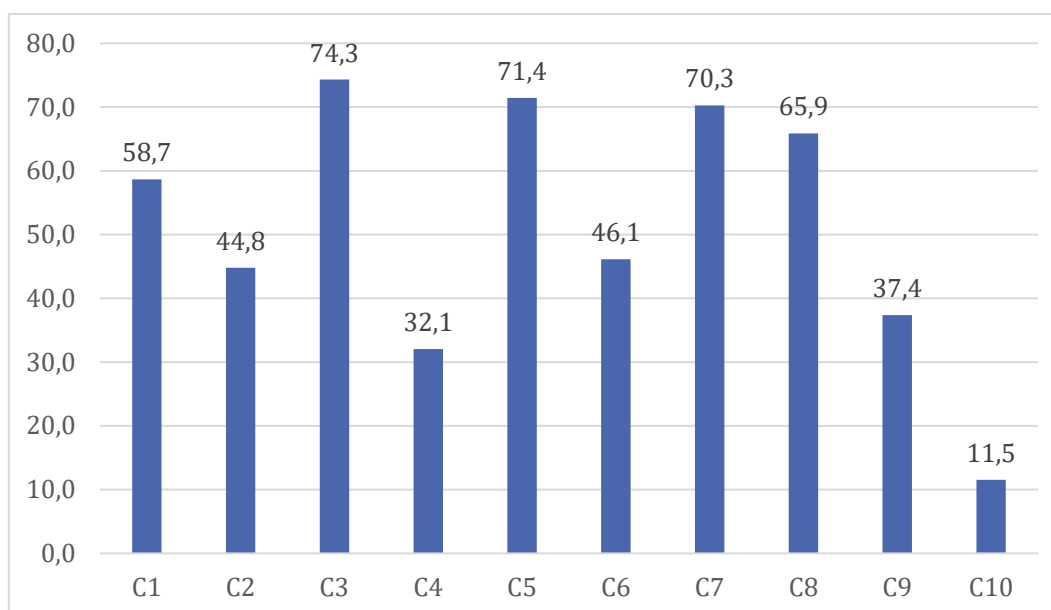
De acuerdo con Hyland (2005) el acto comunicativo tiene una orientación dialógica cuando la postura y el compromiso, dos caras de la misma moneda, contribuyen de manera consciente a la interacción comunicativa por medio del discurso. La aproximación al discurso dialógico está sustentada en distintos autores que han abordado el diálogo, la comunicación dialógica, y el discurso dialógico desde distintas perspectivas (Bajtín, 1982; Buber, 2017; Freire, 1996; Kaplún, 2002; Taylor & Kent, 2014).

Luego de la aplicación del método de análisis de contenido presentado en la metodología se encontró una frecuencia de 13719 marcas de compromiso en toda la muestra compuesta por 282201 palabras, es decir, 48,87 marcas por cada 1000 palabras. El detalle de frecuencia de las marcas de compromiso, por 1000 palabras, de cada *edutuber* se puede ver en la tabla 95.

Tabla 95. Marcas de compromiso normalizadas a 1000 palabras										
Marca	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Menciones	44,37	34,78	70,03	23,27	58,62	35,89	64,71	53,86	26,05	7,38
Aportes personales	0,05	0,00	0,00	1,91	0,06	0,05	0,00	0,00	0,03	0,14
Preguntas	3,61	4,17	0,17	5,17	6,58	2,99	0,94	5,43	5,64	1,67
Directivas	9,13	5,70	3,96	1,08	5,30	6,99	4,08	5,43	5,32	2,14
Conocimiento compartido	1,51	0,16	0,17	0,63	0,88	0,23	0,53	1,16	0,32	0,22

El resultado obtenido se presenta de manera gráfica en la figura 44. Allí se puede ver el total de marcas de postura que se encontró en el corpus analizado; el total de las marcas de compromiso de cada caso se obtuvo de la suma de sus marcas normalizadas.

Figura 44. Frecuencia de marcas de compromiso en el corpus analizado



Los datos recabados en relación con la marca de compromiso muestran una frecuencia de uso normalizada mucho más elevada que las marcas de postura, en todos los casos. C3, C5, y C7 están por encima de las 70 marcas por cada 1000 palabras, mientras que C10 es el caso con menor uso, 11,5 marcas por cada 1000 palabras. C10 es un caso particular dado que presenta menor frecuencia de marca de postura y de compromiso en todo el corpus analizado.

Con el fin conocer a profundidad la manera en que los *edutubers* latinoamericanos analizados establecen su compromiso en las producciones audiovisuales de carácter educativo se procede a realizar un análisis detallado del uso de las marcas textuales de postura.

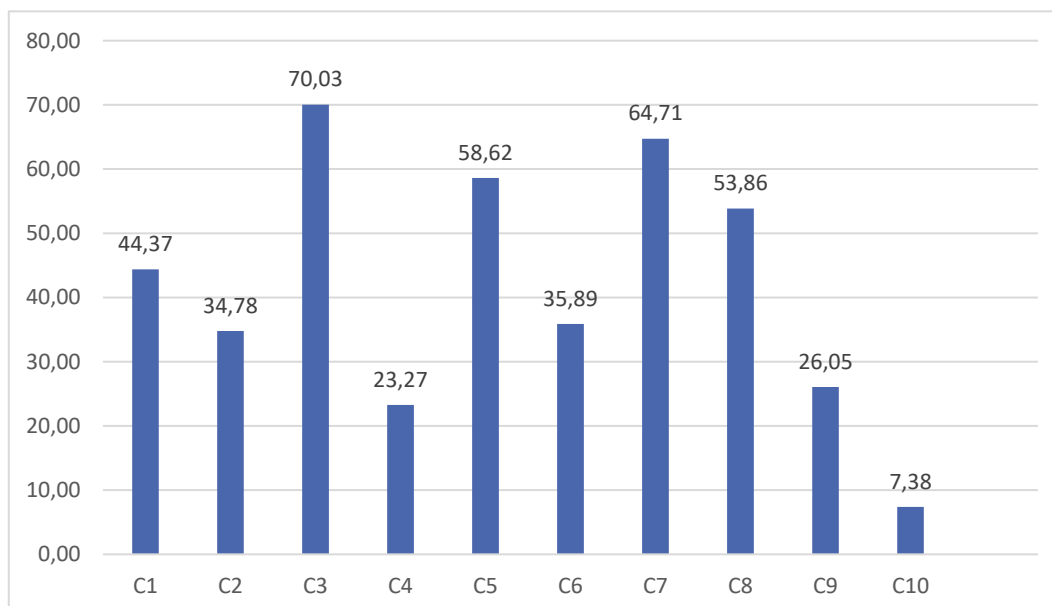
7.2.3.2. Ustedes y nosotros. Marcas de mención

La mención del lector, el interlocutor, o la audiencia es, según Hyland (2005) la manera más explícita de involucrar al otro en el acto comunicativo. Las marcas de mención incluyen el uso de los pronombres personales de segunda persona, singular, tú y usted, y las formas plurales, ustedes; además, incluye el nosotros como un recurso discursivo de inclusión. Las marcas de mención, tanto del otro como del nosotros, expresa la orientación del emisor a incluir y a dar la participación al otro. Además de los pronombres, las formas verbales conjugadas con este tipo de pronombres también hacen parte de las marcas de mención. Zou y Hyland (2019) afirman que las marcas de mención permiten establecer un entorno discursivo donde la intimidad y la proximidad están presentes como elementos fundamentales del acto comunicativo.

Los *edutubers* latinoamericanos emplearon 11129 marcas de mención en un corpus de 282201 palabras, es decir, 39,44 marcas por cada 1000 palabras. Al revisar los resultados de marcas de compromiso, las marcas de mención fueron las que presentaron mayor frecuencia de uso. En promedio los *edutubers* latinoamericanos usan

41,90 marcas de mención por 1000 palabras. Los casos que más frecuencia de uso tuvieron de estas marcas fueron C3, C7, C5, C8, que están por encima del promedio de uso; los casos con menor frecuencia de uso fueron C4, y C10. La frecuencia de marcas de mención se puede ver en la figura 45.

Figura 45. Frecuencia normalizada de uso de marcas de mención



Las marcas de mención son palabras o frases que involucran al interlocutor en el acto comunicativo. Estas pueden incluir pronombres de segunda persona, tanto en singular (tú) como en plural (ustedes), así como formas verbales conjugadas en segunda persona tanto en singular como en plural. En español, el uso del pronombre puede ser implícito, lo que significa que existen formas verbales que funcionan como marcas de mención. Además, el uso del pronombre de tercera persona plural (nosotros) es otra forma en la que el emisor menciona al interlocutor y se involucra en la acción. En ambos casos, ya sea utilizando la segunda o tercera persona, se evidencia la mención del otro, por lo que se considera una marca de mención.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de mención mediante el pronombre de segunda persona.

(...) obviamente para que esto funcione *tú debes* ser el dueño de la cuenta. (C7V4. 01:05).

(...) si *tú tienes* un triángulo rectángulo a, b, y c *suponte* que los catetos van a y b y c: la hipotenusa al cuadrado es igual a un cateto al cuadrado más el otro cateto al cuadrado (...) (C6V1. 06:45).

(...) así que ya lo *sabes*, para usar *tienes* dos opciones (...) (C8V10. 03:03).

(...) una identidad trigonométrica es una igualdad en la que intervienen razones trigonométricas, las razones que ya *tú conoces* (...) (C5V18. 00:35).

(...) y acá *tú* vas a poder compartir lo que quieras ¿ok? *vas* a poder compartir ya sea algún archivo (...) (C7V11. 08:46).

(...) es tema de debate y que sería el preludio del golpe de estado a cargo del general Augusto Pinochet, en septiembre del mismo año, en donde el presidente presuntamente se habría suicidado; algunas versiones afirman que esto no sería así. ¿*tú* qué *opinas*? (C10V14. 12:53)

En los ejemplos anteriores se puede evidenciar el uso del pronombre de segunda persona singular para referirse al interlocutor, en la forma del tuteo. Esta forma de hacerlo está presente en C2, C4, C5, C6, C7, C8, y C10; algunos de los *edutubers* usan el *tú* y el *usted*, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

(...) si *tú* resuelves esta ecuación *usted sabe* que la pelota es 0.05. (C6V14. 03:47).

Los *edutubers* de los C1 y C3 hacen uso de la forma *usted* para mencionar al interlocutor.

(...) *ustedes* hacen las flechitas que sería la relación y lo que me van a decir es si esto, el número de lados sería una función (...) (C1V18. 08:57).

(...) siempre yo les recomiendo a *ustedes*: cuando a la letra al final queda con un número negativo es recomendación, no es obligatorio, pero recomendación, multiplicar toda la ecuación por -1 (...) (C1V12. 08:15).

(...) en esta ocasión me quiero dirigir a *ustedes* para darles algunas claves que *les* van a servir en lo que tiene que ver con planteamiento de problemas matemáticos (...) (C3V19. 00:03)

C9 utiliza la forma *vos*.

(...) entonces *vos* tenés que conocer cómo trabajan las calculadoras (...) (C9V1. 11:40).

(...) si *vos viste* los videos anteriores *sabes* lo que es un grado, una unidad en medida, ya *sabes* las unidades de medidas de ángulo. Eso lo *entendiste* si *viste* el video anterior (...) (C9V2. 00:39).

Como ya se mencionó, otra manera de mostrar la mención del interlocutor es mediante el uso de la segunda persona del plural, en las formas *nosotros*, o *nos*. Se presentan algunos ejemplos:

(...) otro gas, el más popular tal vez, el dióxido de carbono, del que todos hablan ¿quiénes producen dióxido de carbono? *Nosotros*, a través de la respiración (...) (C4V8. 00:40).

La evidencia nos dice que nuestro planeta está cambiando. Sí, siempre lo ha estado haciendo, pero esta vez todo parece indicar que *nosotros* lo estamos provocando (...) (C4V8. 09:13).

(...) o sea, *nosotros vamos* a hacer una tabla. Aquí van los títulos, ya ahorita *vamos* mirando qué títulos (...) (C1V2. 01:52).

(...) *nosotros vamos* a hacer un ejemplo con eso, pero en la mayor parte de ejercicios *nos* van a dar los coeficientes de rozamiento (...) (C5V14. 06:27).

(...) por eso que *nosotros* siempre nos *tenemos* que situar al inicio de cualquier palabra (...) (C7V9. 04:11).

(...) cometemos errores mucho más graves, como que una persona *nos* hable mucho tiempo y *nosotros* simplemente estamos con la cabeza tratando de hacerle entender a la otra persona que le estoy entendiendo cuando realmente no sé de qué está hablando (...) (C8V8. 02:40).

Además del uso de los pronombres de segunda persona la conjugación verbal también permite identificar la mención del interlocutor con el involucramiento del emisor. Se presentan algunos ejemplos.

(...) *Vamos* a resolver este Sistema de Ecuaciones Lineales de 3×3 . (C3V1. 00:01).

(...) Entonces, *vamos* a escribir por aquí los resultados de multiplicar (...) (C3V1. 08:20).

(...) para poder hacer este ejercicio *tenemos* que saber eso. Es fundamental, fundamental. Ahora sí *estamos* en condiciones de hacerlo. *Vamos*. (C9V10. 02:42).

(...) los dos resultados, los tres resultados, *podemos* decir más interesantes que *encontramos* en este video son los siguientes (...) (C9V8. 10:07).

(...) cometemos errores mucho más graves, como que una persona *nos* hable mucho tiempo y *nosotros* simplemente *estamos* con la cabeza tratando de hacerle entender a la otra persona que le estoy entendiendo cuando realmente no sé de qué está hablando (...) (C8V8. 02:40).

(...) siempre *vamos* a prolongar la línea de acción la línea de acción de la fuerza (C5V9. 03:21).

Este tipo de marcas de mención son las que más frecuencia de uso tiene dentro el corpus. Para hacerse una idea, se encontraron 4081 formas verbales terminadas en -amos y 2681 formas verbales terminadas en -emos. Todas estas palabras se tomaron como marcas de mención de inclusión donde se encuentran el emisor y el interlocutor. En el corpus analizado se encontraron 11129 marcas de mención en un corpus de 282201 palabras, es decir, 39,44 marcas por cada 1000 palabras. Se encontró que muchas de esas marcas son de tipo verbal que hacen parte del estilo comunicativo del *edutuber* pero que pocas veces refleja una orientación y una intención de mencionar a la audiencia para que esta participe. Para ilustrar este punto se presenta el siguiente ejemplo donde el *edutuber* usa el pronombre tú mencionando al interlocutor y dándole participación:

(...) es tema de debate y que sería el preludio del golpe de estado a cargo del general Augusto Pinochet, en septiembre del mismo año, en donde el presidente presuntamente se habría suicidado; algunas versiones afirman que esto no sería así. ¿tú qué opinas? (C10V14. 12:53)

En este ejemplo el *edutuber* presenta una idea, postula dos visiones al mismo hecho histórico y cierra la idea con una mención personal a quien le está viendo y escuchando, usando el tú dentro de una pregunta que busca la generación de una opinión y/o que el interlocutor tome una postura. Este tipo de uso de la marca realmente genera compromiso, *engagement*, con el interlocutor, lo que no se evidencia cuando el *edutuber* construye su acto comunicativo sobre una mirada inclusiva, usando el nosotros, pero que al final no involucra a nadie. En este sentido se ratifica el hallazgo de Anzola-Gomez et al. (2022) quienes encontraron que la marca de mención no se usa con un propósito comunicativo específico, y menos aún, con un propósito educativo.

Al revisar las marcas de mención según el tipo de contenido, ciencias duras o ciencias blandas, se encontró que los *edutubers* latinoamericanos dedicado a la producción de contenido de ciencias duras usaron 6544 marcas de mención en un total de 145756 palabras, es decir, 44,90 marcas por cada 1000 palabras. El uso de marcas de mención en las producciones de ciencias blandas fue de 4885 en un total de 136445, es decir, 33,60 marcas por cada 1000 palabras. De acuerdo con este resultado hay una diferencia en el uso de marcas de mención entre los *edutubers* latinoamericanos dedicados a la producción de contenido audiovisual de ciencias duras y de ciencias blandas; los primeros usan marcas de mención con mayor frecuencia, 44,90 > 33,60.

Con el fin de profundizar el análisis de los resultados obtenidos luego de hacer el proceso de análisis del corpus de los *edutubers* latinoamericanos, se procede a contrastar con los resultados de las investigaciones previas. De acuerdo con los resultados de las publicaciones precedentes se evidencia que no se encuentra una tendencia determinada para el uso de las marcas de mención en los actos comunicativos analizados de manera general. El resultado más próximo fue hallado por Hyland y Zou (2022) quienes al analizar exposiciones orales que tratan contenidos de ciencias blandas, encontraron que se emplearon 38,8 marcas de mención por cada 1000 palabras. En la investigación hecha por Anzola-Gomez y Rivera-Rogel encontraron que los *edutubers* de matemáticas emplearon 39,89 marcas de mención por cada 1000 pala-

bras, este resultados podría mostrar una tendencia en la frecuencia de uso de marcas de mención por parte de los *edutubers*. Futuras investigaciones podrían corroborar este resultado.

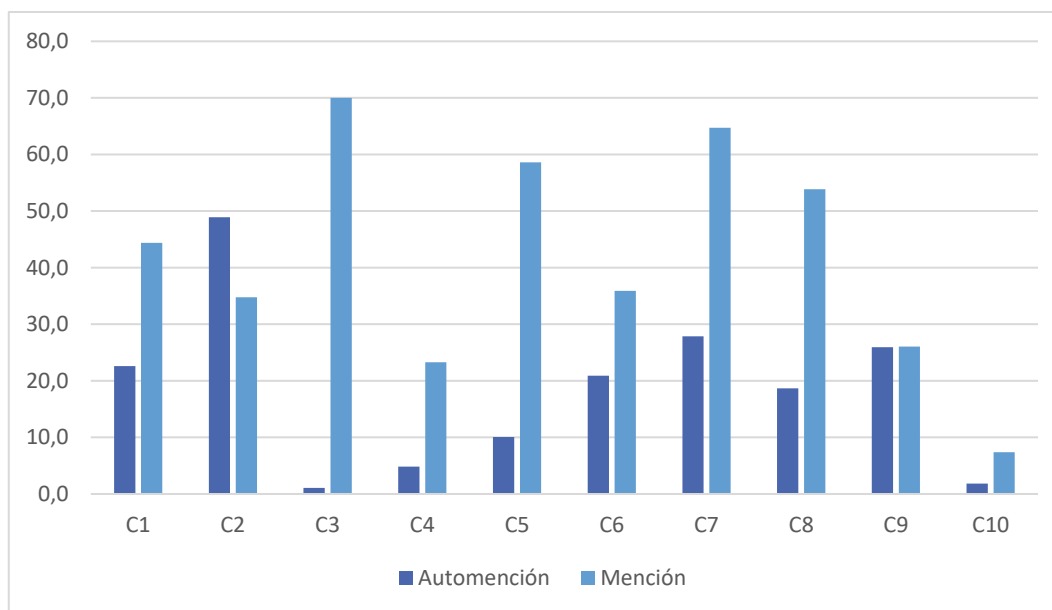
Al comparar la frecuencia de uso de las marcas de mención por tipo de contenido, se puede observar que ninguno de los corpus analizados previamente mostró una frecuencia similar a la encontrada en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos, ya sea para los contenidos sobre ciencias duras o ciencias blandas. Los resultados anteriores revelan una frecuencia que oscila entre 23 y 30 marcas por cada 1000 palabras. La diferencia puntual puede estar determinada por el tipo de contenido. Los *edutubers* generan actos comunicativos similares a las producciones orales educativas, donde el uso de pronombres personales en segunda persona, tanto en singular como en plural, así como la inclusión discursiva en las formas verbales en tercera persona plural, es más frecuente que en actos comunicativos publicados en revistas académicas y blogs.

El uso de marcas de mención está presente en todos los casos del corpus analizado. Los *edutubers* latinoamericanos usan la marca de mención con una alta frecuencia en comparación con las marcas previamente analizadas en el mismo corpus. Los datos muestran que cada *edutuber* tiene una manera particular de mencionar a su interlocutor, de manera directa y de manera indirecta. En el corpus sobresale las distintas maneras de mencionar al interlocutor, muy relacionadas con el estilo comunicativo y su contexto cultural: el *edutuber* de Argentina usa el voseo, dos *edutuber* de Colombia usan el ustedeo, y otros *edutubers* usan el tuteo, por ejemplo. Prima en todos los *edutubers* el uso de la conjugación verbal en tercera personal plural, más como parte del estilo comunicativo que de una clara intención de involucrarse de manera directa y consciente con lo que se está diciendo. En la recolección de datos se encontraron pocos casos en los que la mención es directa, y literal al interlocutor, como el ejemplo del C presentando anteriormente (C10V14. 12:53).

7.2.3.3. Ustedes y yo. Marcas de mención y automención

Como se mencionó antes, las marcas de automención muestran la postura que tiene el emisor dentro del acto comunicativo. Estas marcas, manifestadas en el pronombre de primera persona y en la conjugación verbal muestran la voz del emisor frente a lo que está diciendo. Por otro lado, las marcas de mención muestran el compromiso que el emisor quiere establecer con su interlocutor; esta mención la hace por medio de los pronombres de segunda y tercera persona y la conjugación verbal. Cuando se usa la tercera persona también se hace una mención que incluye tanto al emisor como al interlocutor. En el análisis descriptivo del factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos es pertinente ver la frecuencia de uso de las marcas de automención y de mención dentro del corpus. Según los datos recabados los *edutubers* latinoamericanos hacen uso de la marca de automención 17,4 por 1000 palabras, mientras que la marca de mención es de 39,9 por 1000 palabras. Según los datos, los *edutubers* usan con mayor frecuencia las marcas de mención que las de automención. En la figura 46 se puede ver el detalle de cada caso en relación con las marcas de automención y de mención.

Figura 46. Frecuencia normalizada de uso de marcas de automención y mención



Como se puede observar no se encuentra una tendencia entre los distintos casos. En algunos, como el C2, sobresale la automención; en otro como en C3, sobresale la mención. El C9 presenta un equilibrio entre las dos marcas, lo que sería lo ideal en la medida en que la postura del emisor se hace presente en el acto comunicativo y también el interlocutor es tenido en cuenta e incluido en el proceso comunicativo. Las diferencias se deben al estilo comunicativo de cada uno de los *edutuber*. Los dos *edutuber* con formación en comunicación, C4 y C8, hacen más uso de las marcas de mención que de las marcas de automención.

En comparación con los datos de las investigaciones precedentes no se identifica una tendencia respecto a la relación entre marcas de automención y marcas de mención. Hyland (2005) encontró 4,2 marcas de automención y 2,9 marcas de mención. Zou y Hyland (2019) encontraron en textos académicos publicados en blogs 18,5 marcas de automención y 5,31 marcas de mención; mientras que en artículos académicos publicados en revistas encontraron 10,27 marcas de automención y 1,99 marcas de mención, todos los datos están normalizados a 1000 palabras. Las investigaciones previas abordaron las marcas de automención y menciones centradas únicamente en el uso de pronombres, en idioma inglés. En la presente investigación se tuvo en cuenta la conjugación verbal dado que en lengua española es más frecuente el uso del pronombre tácito que en inglés. Es posible que por ese motivo la frecuencia sea tan alta en esta investigación, no obstante, se puede contrastar el mayor y menor uso de frecuencia en cada marca. Hyland (2005) encontró mayor frecuencia en las marcas de mención que en las de automención. Zou y Hyland (2019), en blogs, encontraron mayor frecuencia de marcas de automención que de mención; en revista académicas encontraron una frecuencia similar. Los resultados de Qui y Jiang (2021) también arrojaron datos similares entre las marcas de automención y las marcas de mención.

La publicación previa que hace parte de este proceso de doctorado desarrollada por Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023) encontraron que las marcas de automen-

ción, 27,87, tuvieron menor frecuencia de uso que las marcas de mención, 39.89 por 1000 palabras; el resultado coincide con los hallazgos en torno a los *edutubers* latinoamericanos. Se requiere de futuras investigaciones en el género *edutuber* que pueda ratificar o contrastar estos datos.

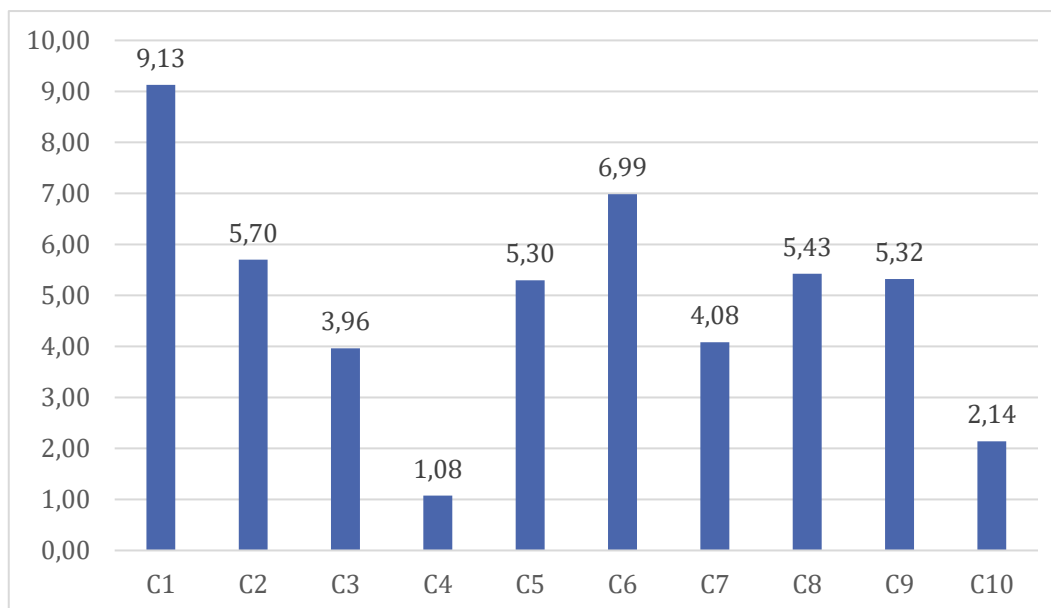
Según lo encontrado, cuantitativamente, los *edutubers* latinoamericanos tienen a mencionar a sus interlocutores con mayor frecuencia que a ellos mismos, no obstante, un análisis cualitativo deja ver que los actos comunicativos están más centrados en el emisor que en la audiencia. Esto se puede validar en la alta frecuencia de uso de las marcas de automención, las marcas de refuerzo, y las marcas de mención pero que incluyen la voz del emisor. En varios casos el uso de la tercera persona del plural solo hace parte del estilo comunicativo del *edutuber*, pero no hay evidencias de una orientación real hacia la participación de la audiencia.

7.2.3.4. Fíjate. Marcas directivas

Dentro de las marcas de compromiso, o *engagement*, se encuentran las marcas directivas que, de acuerdo con Hyland (2005), son aquellas palabras, frases, o expresiones donde el emisor pide al lector o interlocutor que haga algo en particular. Estas marcas suelen ser verbos en modo imperativo (fíjate, suscríbete, mira, da clic), un modal de obligación (tienes que, debes saber que), o el uso de un adjetivo que implica necesidad (es importante, es fundamental, es necesario). Dentro del acto comunicativo el emisor genera conexión con su interlocutor y le va dando indicaciones sobre acciones cognitivas o físicas que se espera que este último pueda realizar para seguir el curso del discurso. De acuerdo con Zou y Hyland (2019) este tipo de marcas permite al interlocutor gestionar y comprender el mensaje que le están entregando. Si bien el uso de esta marca puede ser una guía al lector, el exceso de uso de esta marca puede convertir el acto comunicación en la expresión de una serie de órdenes que minimizan la participación del interlocutor dentro del acto comunicativo. Así que el uso equilibrado de las marcas directas puede generar o minimizar la conexión comunicativa.

En orden de frecuencia de marcas de compromiso en el corpus analizado se encontró que las marcas directivas le siguen, en orden descendente, a las marcas de mención. Los *edutubers* analizados emplearon 1365 marcas en un total de 282201 palabras, es decir, 4,84 marcas por cada 1000 palabras. Todos los casos analizados utilizaron marcas directivas con distintas frecuencias, en promedio emplearon 4,90 marcas por cada 1000 palabras. La frecuencia de marcas directivas se puede ver en la figura 47.

Figura 47. Frecuencia normalizada de uso de marcas directivas



C1, C6, C2, C8 y C9 están por encima del promedio. C4 es el caso con menor frecuencia de uso.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de refuerzo.

(...) *fíjate* que esto es un número complejo y lo puedo escribir en el plano complejo donde la parte real es (...) (C9V16. 08:22).

(...) *fíjate* que en principio tengo una figura extraña que se repiten todos son como que triángulos ¿verdad? pero hay una situación aquí especial, en el número uno, *fíjate* que todos los triángulos son tan coloreados negros y este está un poco más claro (...) (C6V20. 05:36).

(...) *recuerda* que estas tres fracciones son equivalentes o sea que valen lo mismo, pero a su mínima expresión es de un tercio. Regalado ¿verdad? (C2V15. 05:52).

Esto es lo otro que *debemos saber* de cómo mover el cubo de Rubik. Otra cosita que *debemos saber* del cubo de Rubik es que los centros siempre son centros (...) (C1V1. 04:26).

El segundo paso es reemplazar esa letra en la otra ecuación, *pilas que es obligatorio* reemplazarla en la otra ecuación, o sea, si nosotros despejamos en la 1 *tenemos que* reemplazar en la 2 (...) (C1V13. 05:18).

(...) les invito a que *vayan* al video que les dejo aquí que es en el que explicó que es la media la mediana y la moda (...) (C1V15. 00:49).

Regálame un like Comenta, comparte y suscríbete (...) (C2V14. 13:10).

(...) entonces *tienes que* usar verbos como *play* (...) (C8V11. 03:38).

(...) ahora, *veamos* algunas de las situaciones que se pudieron haber dado considerado sólo cinco extinciones masivas (...) (C4V19. 04:05).

(...) *supongamos* que tenemos ahí la fuerza f, *supongamos* que tenemos por aquí la fuerza p, y *supongamos* que tenemos por aquí la fuerza q ¿ok? (C5V11. 06:49).

(...) si tienen problemas simplemente *comenten* en este mismo video (C7V9. 04:33).

(...) si te ha gustado este video *apóyame* con un *like* y *suscríbete* a mi canal también. (C10V6. 13:34).

En el proceso de aplicación del modelo de análisis se identificó que de manera particular los *edutubers* latinoamericanos del corpus suelen usar las marcas directivas al en los últimos minutos del video. Una vez han presentado la temática suelen incluir un pedido puntual a la audiencia; este tipo de solicitud está centrada en hacer algo en relación con el contenido, como dar Me gusta, suscribirse al canal, dejar un comentario. Estas solicitudes tienen forma imperativa en varios casos y se toman como marcas que generan compromiso. También se identificó que los *edutubers*, al momento de dar indicaciones para el desarrollo de un ejercicio, suelen hacer pedidos puntuales a la audiencia para poder desarrollar la actividad propuesta; estas indicaciones también suelen tener una forma imperativa. El uso de marcas directivas se toma como un espacio puntual que el emisor brinda al interlocutor para que este participe de manera directa en el acto comunicativo. El uso de la marca directiva es una manifestación del emisor al interlocutor para que este mismo haga algo en relación con el contenido. En ninguno de los casos analizado se encontró un uso excesivo que desmotivara la participación de la audiencia por interpretarse una orientación dictatorial.

Al hacer el análisis por tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, se encontró que lo *edutubers* latinoamericanos que publican contenido de ciencias duras emplean las marcas directivas con una frecuencia de 899 en un total de 145756 palabras, es decir, 6,17 por cada 1000 palabras. Los *edutubers* que producen contenidos de ciencias blandas emplearon 466 en un total de 136445, es decir, 3,42 marcas por cada 1000 palabras. De acuerdo con los datos recabados, los *edutubers* de ciencias duras emplean con mayor frecuencia las marcas directivas en comparación con los *edutubers* de ciencias blandas.

Los resultados obtenidos se pueden contrastar con los resultados de investigaciones precedentes. Al analizar los resultados de investigaciones anteriores, se observa una tendencia hacia un mayor uso de marcas directivas en contenidos audiovisuales. Los hallazgos de esta investigación coinciden con los de Qui y Jiang (2021), Hyland y Zou (2022), Anzola-Gomez et al. (2022) y Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023), quienes también analizaron corpus de tipo audiovisual. En los corpus escritos, la frecuencia de uso de las marcas directivas es menor en comparación con los corpus audiovisuales. En este caso, la expresión oral y las características propias del

formato audiovisual parecen generar un ambiente en el cual el emisor proporciona más indicaciones a su interlocutor que en otros formatos.

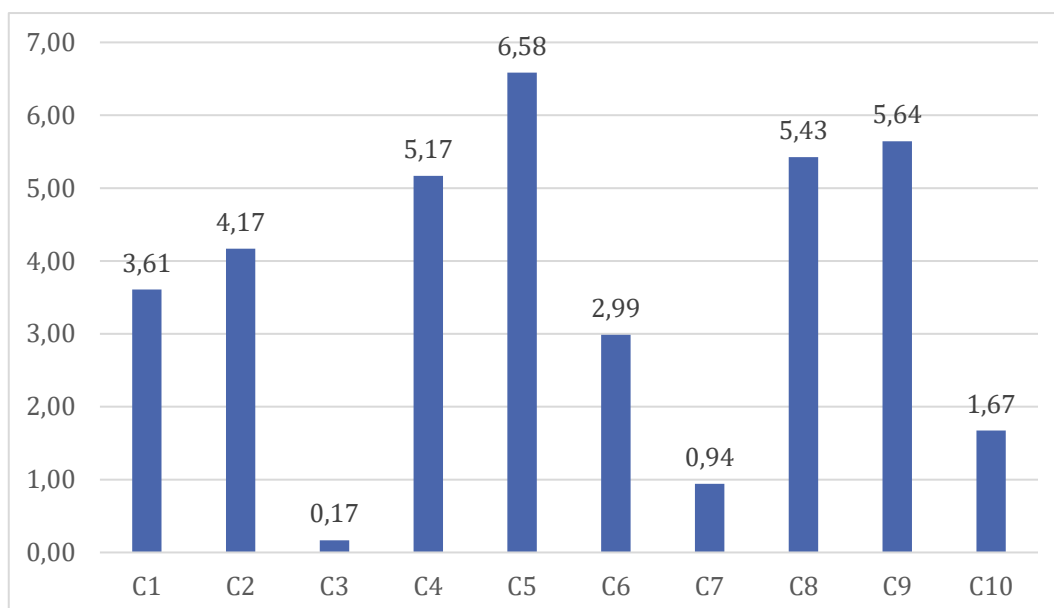
Al contrastar los resultados según el tipo de contenido con las publicaciones precedentes se encuentra que no hay una tendencia marcada. Mientras que los *edutubers* latinoamericanos de ciencias duras usaron 6,17 marcas por 1000 palabras, la investigación de Qui y Jiang (2021) encontró que usan 4,8; y para ciencias blandas los *edutubers* latinoamericanos usaron 4,42, por cada 1000 palabras, mientras que Qui y Jiang (2021) encontraron que usaron 3,41. Los resultados entre estas dos investigaciones no muestran tendencia de frecuencia, pero sí tendencia de proporción ya que las ciencias duras usan más marcas directas que las ciencias blandas, en ambos casos. Hyland y Zou (2022), al analizar presentaciones orales del tipo 3MT sí encontraron resultados similares. Los expositores de ciencias duras usaron 6,3 marcas por 1000 palabras, y en ciencias blandas 2,6; los resultados de esta investigación sobre los *edutubers* latinoamericanos están próximos. Esto puede ser por el uso del formato audiovisual y la intención particular tanto de los expositores como de los *edutubers*.

Las marcas directivas generan conexión, compromiso, *engagement*, entre el emisor y la audiencia. La frecuencia de uso en los *edutubers* latinoamericanos corresponde a un uso natural de la lengua antes que a un propósito comunicativo y educativo. Las indicaciones de hacer algo, generalmente están relacionadas con el ambiente mismo de YouTube: da *like*, suscríbete, da Me gusta, Comparte. Otras marcas directas son usadas dentro del video con indicaciones en relación con un ejercicio que se esté realizando. También se puede afirmar que ninguno de los *edutubers* analizado hace un uso manipulador de las marcas directivas que coarte la libertad y decisión de la audiencia. Este aspecto es positivo.

7.2.3.5. ¿Qué opinas? Las marcas de pregunta

Entre todas las marcas de postura y de compromiso las preguntas son las marcas que generan mayor interacción dialógica ya que motivan a la participación directa y pueden guiar al interlocutor a lo largo de todo el desarrollo del acto comunicativo (Hyland 2005). Las preguntas generan interés y motivan al interlocutor a buscar la respuesta ante la pregunta del emisor, a resolver una situación inconclusa; la respuesta a la pregunta es la manifestación más real del diálogo en el acto comunicativo. Respecto a la pregunta Freire y Faudez (2013) abordaron una aproximación epistemológica en relación con la importancia de la pregunta en el contexto educativo. En el contexto del análisis del factor dialógico las preguntas tienen un papel fundamental.

En el corpus analizado de los *edutubers* latinoamericanos se encontraron 1052 marcas de pregunta en un total de 282201 palabras, es decir, 3,73 marcas por cada 1000 palabras. La frecuencia de marcas de pregunta se puede ver en la figura 48.

Figura 48. Frecuencia normalizada de uso de marcas de pregunta

Los casos con mayor frecuencia de uso de marcas de pregunta fueron C5 con 6,58, C9 con 5,64, C8 con 5,43, y C4 con 5,17. Los casos con menor uso de marcas de pregunta fueron C10 con 1,67, C7 con 0,94, y C3 con 0,17. En promedio los *edutubers* latinoamericanos usan 3,64 marcas de pregunta por cada 1000 palabras.

De acuerdo con Zou y Hyland (2020) las preguntas que un emisor puede hacer se clasifican en tres tipos: preguntas retóricas que son aquellas en las que el emisor hace la pregunta y de inmediato, él mismo brinda la respuesta. En el corpus se encontraron algunos ejemplos de este tipo:

(...) ¿cuáles son las fuerzas que tenemos aquí? (C5V20. 02:08)

(...) ¿cómo es que no tenemos lentes que sean así? porque se ven feos. Si eres familiar con la fotografía esto es lo que pasa cuando tienes aperturas pequeñas y más pequeñas y te permiten enfocar mejor pero el ojo no actúa como una cámara ¿o sí? Se han preguntado alguna vez ¿cuál era la resolución del ojo? así como una cámara, así como un televisor una pantalla plana tiene resolución ¿el ojo también puede tener resolución? (C4V10. 01:58).

(...) ¿están listos? vamos entonces a empezar. Recuerda. ¿Cuál era el primer paso? (C5V8. 07:51).

(...) ¿cómo vamos a encontrar la frecuencia absoluta? vamos a utilizar la fórmula (...) (C5V17. 04:49).

(...) ¿por qué definimos? ¿qué vamos a definir? vamos a definir la transformada de una función de una sola variable (...) (C9V6. 01:51)

(...) ¿qué pasa si a estas funciones les quiero calcular su gráfica? no pasa nada nada raro. Fíjate. (C9V8. 02:31).

(...) la pregunta es ¿cómo encontramos este prima? es decir, la derivada de esta función. ¿Por qué no puedo derivar cada una de estas partes? ¿Por qué? (C9V10. 04:01).

(...) pues bien, ¿qué es una igualdad? para empezar una igualdad es una relación de equivalencia que (...) (C6V10. 00:16).

(...) Vamos a hacer otro ejemplo ¿qué tal si yo digo? (C8V6. 03:55).

Hay otras preguntas que evocan una respuesta por parte de la audiencia, pero se convierten en fórmulas prefabricadas. Como en:

Hola, amigos, ¿cómo están? (C8V3. 00:01)

(...) ¿qué quiere decir eso? (C3V12. 05:35).

Hay preguntas que realmente abordan a la audiencia y de alguna manera pone en duda lo que se está diciendo:

(...) ¡Qué loco que eres! ¿Cómo puedes pensar en respirar oxígeno en el borde de una estrella? ¿Qué te pasa? (C4V14. 02:43).

(...) pero es obviamente una película, ¿es posible en la vida real? pues es mucho más real de lo que se imagina (...) (C4V13. 06:32).

(...) ¿ustedes qué piensan de toda esta locura que acabó de decir?, háganos saber acá abajo con los comentarios (C4V13. 09:45).

(...) es tema de debate y que sería el preludio del golpe de estado a cargo del general Augusto Pinochet, en septiembre del mismo año, en donde el presidente presuntamente se habría suicidado; algunas versiones afirman que esto no sería así. ¿tú qué opinas? (C10V14. 12:53)

(...) ¿Cómo había cambiado la historia si los Estrasburgo hubieran caído? ¿Tal vez ahora en América seríamos musulmanes (...) (C10V10. 06:36).

(...) además que era ilegal que los campesinos se desplacen libremente dentro del territorio o incluso emigrar. Pero qué abuso ¿no? (C10V7. 03:51).

(...) ¿por qué este no me sirve? Porque está el cateto opuesto, pero está es el cateto adyacente, no la hipotenusa (...) (C1V3. 03:21).

Otras preguntas buscan la respuesta sí o no a la pregunta, solo son repuestas de afirmación o de negación y se toman como preguntas de chequeo.

Regalado, ¿verdad? Facilísimo, ¿verdad? (C2)

(...) ¿viste qué tan fácil es? (C8V1. 04:54)

(...) ¿ok? ¿se dan cuenta? (C7)

Frente a la frecuencia de preguntas según el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos analizados se encontró que quienes publican contenido de ciencias duras usaron 653 marcas de pregunta en un total de 145756 palabras, es decir 4,48 por cada 1000 palabras. Los *edutubers* latinoamericanos que publican contenido de ciencias blandas emplearon 399 marcas de pregunta en un total de 136445 palabras, es decir 2,92 por cada 1000 palabras. De acuerdo con los resultados los *edutubers* que producen contenido de ciencias duras usan con mayor frecuencia las marcas de pregunta que los *edutubers* que ciencias blandas. La diferencia puede indicar que los *edutubers* de ciencias duras, al hacer más preguntas, generan un ambiente dialógico más marcado que los *edutubers* de ciencias blandas. Espero resultados debe ser analizados en relación con otras marcas y en contraste con investigación previas.

El uso de distintos tipos de pregunta también ha sido objeto de análisis en investigación precedentes. De acuerdo con los resultados de investigaciones previas se puede observar que no hay una tendencia marcada en cuanto al uso de marcas de pregunta. Los resultados de la investigación hecha con los *edutubers* latinoamericanos muestra una aproximación a los hallazgos de Zou y Hyland (2020); la frecuencia en estos dos casos está entre 3 y 4 marcas de pregunta por 1000 palabras, excepto para los textos sobre educación. En el caso de investigaciones previas donde se analizaron actos comunicativos de tipo audiovisual no se encontraron correspondencias entre la presente investigación y las publicaciones donde analizaron las marcas de pregunta.

Al contrastar los resultados por tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, se encontró que las investigaciones previas de Qui y Jiang (2021), Hyland y Zou (2022), y la presente investigación muestran unos datos aproximados que rondan las 5 marcas por cada 1000 palabras, en las producciones audiovisuales de ciencias duras; no obstante, en las producciones audiovisuales de ciencias blandas no se encontró una relación ya que los resultados muestran 7,5, 5,7, y 2, 92 marcas por cada 1000 palabras, respectivamente.

El uso de marcas de pregunta, como ya se mencionó, es una de las marcas que mayor orientación al diálogo pueden generar en un acto comunicativo. Los *edutubers* latinoamericanos usan esta marca de manera diversa, con mayor frecuencia la usan los *edutubers* de ciencias duras en comparación con los *edutubers* de ciencias blandas, no obstante, el C5 que trata temas de matemáticas tiene una frecuencia de 5,54 mientras que el C3, que también trata temas de matemáticas, tiene una frecuencia de 0,17 por cada 1000 palabras. La frecuencia de uso de este tipo de marcas no sigue una tendencia en los *edutubers* latinoamericanos lo que podría ser una lástima ya que menor frecuencia de uso indica menor orientación al diálogo. El análisis de los resultados de esta marca aporta de manera directa al mundo científico en la medida en que pone en relieve la necesidad de hacer más preguntas reales y profundas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nadie pone en tela de juicio la importancia del diseño didáctico dentro del proceso educativo, así los resultados de esta investigación abren una puerta para que no se ponga en duda la importancia de las preguntas en el proceso de comunicación que se da dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.2.3.6. Ya saben. Marcas de conocimiento compartido

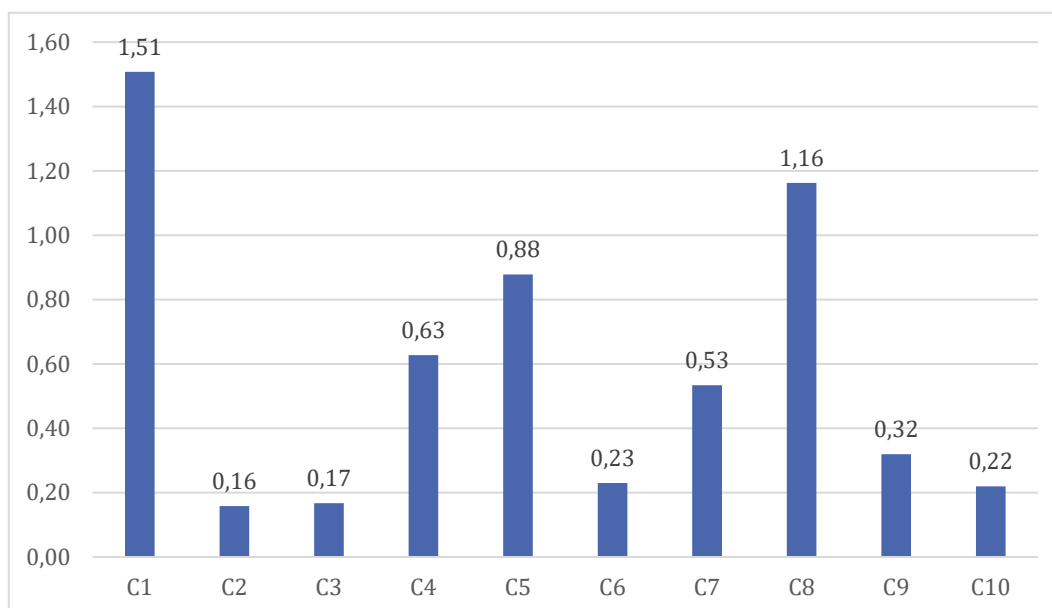
Dentro del acto comunicativo el emisor tiene la posibilidad de situar al interlocutor en un campo común para ambos donde el conocimiento mencionado, las ideas expresadas, son compartidas para todos. Este recurso le permite al emisor conectar con su interlocutor y al interlocutor le brinda la sensación que su conocimiento es válido para construir sobre él, para generar un nuevo saber. Este conocimiento compartido parte del campo implícito del acto comunicativo ya que el emisor intuye que su interlocutor estará de acuerdo en lo que dice, lo involucra, y a partir de allí el foco no está sobre las ideas del emisor, ni sobre el contenido en sí mismo, sino en el papel del interlocutor (Hyland 2005).

Desde las posturas constructivistas del aprendizaje el conocimiento previo que tienen los estudiantes es fundamental para construir un nuevo conocimiento. En este caso las palabras hacen parte del andamiaje que establece el profesor para que el estudiante pueda, a partir de allí, aprender. Establecer un conocimiento compartido implica pensar en el otro no como receptor pasivo de información sino como copartícipe del acto comunicativo que busca producir aprendizaje (Freire, 1996; Kaplún, 2002). Las marcas de conocimiento compartido producen un campo de juego semántico donde los jugadores, profesor y estudiantes, entran con sus saberes y a partir de ellos pueden desarrollar sus ideas y aprender, ambos. En este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un espacio para pasar información sino un espacio para construir por medio de la palabra nuevos saberes, nuevas relaciones, y nuevas transformaciones.

En el corpus analizado de los *edutubers* latinoamericanos las marcas de conocimiento compartido tiene un poco frecuencia. En un corpus compuesto por 282201 palabras, se usaron 170 marcas de conocimiento compartido, lo que representa 0,60 marcas por cada 1000 palabras. Esta frecuencia es absolutamente baja si se compara con otras marcas que tiene una frecuencia de 39,44 como las marcas de menciones, o 12, 52 como las marcas de refuerzo. Las marcas de conocimiento compartido en el corpus fueron: en general, sabemos, normalmente, ya saben.

En la figura 49 se puede apreciar la frecuencia de uso de las marcas de conocimiento compartido en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos.

Figura 49. Frecuencia de uso de marcas de conocimiento compartido



Los dos *edutubers* latinoamericanos con mayor frecuencia de uso de las marcas de conocimiento compartido fueron C1 y C8, con 1,51 y 1,16 marcas por cada 1000 palabras. Los dos *edutubers* con menor uso de marcas de conocimiento compartido fueron los C3 y C2. En promedio los *edutubers* latinoamericanos usaron las marcas de conocimiento compartido con una frecuencia de 0,58 marcas por cada 1000 palabras. Esto indica que no alcanzan a llegar a una palabra por cada 1000 palabras.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de marcas de conocimiento compartido que se encontraron en el corpus analizado.

(...) entonces, lo primero que vamos a hacer es darle valores a la x si yo *generalmente* la verdad me disculpan, pero yo me considero perezoso, entonces yo *generalmente* hago los valores más sencillos ¿cuáles son los valores más sencillos? yo coloco *generalmente* el 0 el 1 y el 2 (...) (C1V4. 01:38).

(...) lo que nos queda, simplemente, es hacer las operaciones que *generalmente* se hacen exactamente en el mismo orden que yo las voy a hacer aquí (...) (C1V10. 04:05).

(...) vamos a ver, entonces, estaríamos ante una permutación de cuatro elementos y eso, *ya sabemos*, que es igual a cuatro factorial que es 4 por 3 por 2 por 1 esto es 24 (...) (C5V6. 09:58).

(...) Hoy vamos a estar hablando de adverbios; *ya sabemos* qué son los verbos, que son aquellos que hacen la acción (...) *ya sabemos también* que son los sustantivos (...) (C8V17. 00:45).

(...) y, para terminar, *ya saben*, ante cualquier duda a cualquier cosa que les parezca falsa investiguen por ustedes mismos (...) (C4V4. 07:29).

(...) nuevamente los conectores, *ya sabemos otra forma*, nos vamos nuevamente insertar en formas y elegimos cualquiera ¿ok? está por ejemplo y, *ya saben*, lo ponen por acá (...) (C7V5. 14:09).

(...) en el primer término y en el tercero la multiplicación se hace *normalmente* (...) (C3V8. 01:07).

(...) nuestro primer número del dividendo es 5 y *todos sabemos* que el 3 cabe una vez en el 5 (...) (C2V4. 03:55).

Los ejemplos muestran distintas situaciones comunicativas en las que los *edutubers* hacen uso de marcas de conocimiento compartido. Algunas de estas marcas se pueden tomar como parte de una rutina previamente establecida, como la marca generalmente; otras marcas tienen un sentido más lógico como todos sabemos, ya saben. Estas expresiones podrían ser omitidas por parte del emisor, no obstante, su uso cumple un rol comunicativo y aportan a la orientación del acto comunicativo.

Los resultados por tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas muestran una diferencia. Los *edutubers* dedicados a la producción de contenido en ciencias duras usaron 104 marcas en 145756 palabras, es decir, 0,71 marcas de conocimiento compartido por cada 1000 palabras, Los *edutubers* que producen contenido de ciencias blandas emplearon 66 marcas en 136445 palabras, es decir, 0,48 marcas de conocimiento compartido por cada 1000 palabras. Estos resultados muestran que los *edutubers* que producen contenidos de ciencias blandas establecen menos campos comunes de conocimiento en comparación con los *edutubers* que publican contenido de ciencias duras.

Las investigaciones previas tomadas como antecedentes de este estudio también abordaron las marcas de conocimiento compartido. Al comparar los resultados obtenidos luego de aplicar el modelo de análisis en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos y los hallazgos de las investigaciones previas no se evidencia una tendencia de frecuencia de uso. Las publicaciones previas no muestran una constante en el uso de marcas de conocimiento compartido, en algunos casos, como en Hyland (2005), el resultado es 0,5 mientras que, en otros, como Hyland y Zou (2022), el resultado es 3,0. El uso de marcas de conocimiento compartido responde más al estilo comunicativo de cada emisor. Es posible que los *edutubers* usen las marcas de conocimiento compartido con una frecuencia baja, como Anzola-Gomez et al. (2022) quienes encontraron que se usaron 0,53 y en esta investigación los *edutubers* latinoamericanos usaron 0,60; es necesario contrastar estos resultados con nuevas investigaciones en este campo. Los actos comunicativos publicado en formato audiovisual analizados por Qui y Jiang (2021) encontraron que en las exposiciones orales se usaron más del triple de marcas de conocimiento compartido en comparación con los *edutubers* latinoamericanos, $1,96 > 0,60$.

En relación con los resultados según el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, no se encontró una tendencia de frecuencia. Cada publicación previa

encontró datos diferentes. Se mantiene la frecuencia de uso de marcas de conocimiento compartido de las ciencias duras por encima de las ciencias blandas. Los productores de contenido de ciencias duras establecen con mayor frecuencia un campo común de conocimiento.

Los *edutubers* latinoamericanos emplean las marcas de conocimiento compartido con una frecuencia de uso baja, por cada 1000 palabras solo usan 0,60. En otras palabras, para que se encontrara una marca de contenido completa tendrían que generar un acto comunicativo de casi 2000 palabras. En comparación con las publicaciones previas este resultado es bajo, ya que hay otros actos comunicativos que tienen mayor frecuencia. Antes ya se ha mencionado la importancia que tienen las marcas de conocimiento compartido para establecer un campo común de conocimiento y sobre él construir nuevos saberes, por lo tanto, los *edutubers* latinoamericanos podrían utilizar con mayor frecuencia esta marca y ampliar el *engagement* con su audiencia, con miras a establecer un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener en cuenta el conocimiento que conecta al estudiante y al profesor, lo que se comparte, es un punto fundamental de construcción de nuevos saberes.

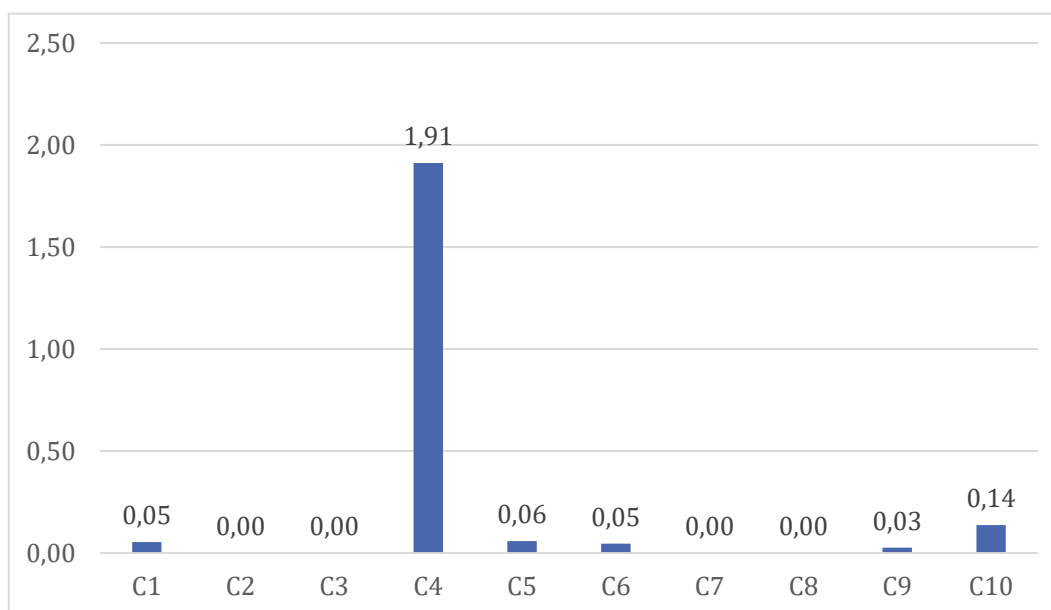
7.2.3.7. No intentar eso en casa. Marcas de aportes personales

La última marca de compromiso es la marca de aportes personales. De acuerdo con Hyland (2005) en un acto comunicativo el flujo de pensamiento se ve interrumpido por el emisor al introducir un comentario o aporte que amplía de alguna manera lo que se ha dicho; este comentario suele expresar la personalidad del escritor, en algunos casos su emoción, pero sobre todo busca generar un punto de conexión con su interlocutor. Las marcas de aportes personales sacan por un instante al interlocutor del flujo de pensamiento para llevarlo a otra dimensión de significado y luego volver a traerlo a la idea central. Suele ser un momento muy rápido y en el corpus puede ser identificado como aquel comentario que está entre paréntesis, que no es una idea central del acto comunicativo pero que sí la amplía, la ilustra. Una opinión, una anécdota, un chiste, puede ser una marca de aporte personal. La identificación de esta marca está más cerca al ejercicio subjetivo del interlocutor, ya que puede ser interpretada como un aporte sin importancia o un aporte que amplía el discurso para poder entenderlo mejor.

Los resultados de frecuencia de esta marca en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos muestran que usaron 75 marcas de aportes personales en un total de 282201 palabras, es decir, 0,27 por cada 1000 palabras; llama la atención que en 4 casos no se encontró ninguna marca de aportes personales, C2, C3, C7, y C8; el C1, C5, C6 y C10 apenas hacen uso de esta marca con una frecuencia mínima. Sobresale el C4 quienes es el *edutuber* que usa con mayor frecuencia este tipo de marcas. La descripción gráfica de la frecuencia de uso de marcas de aportes personales se puede ver en la figura 50.

Figura 50. Frecuencia normalizada de uso de marcas de aportes personales

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de marcas de aportes



personales identificados en el corpus analizado.

(...) ¿por qué cuando metes tu mano al horno no te quema tanto que cuando la metes en agua hirviendo? (no intentar eso en casa) densidad (...) (C4V7. 13:54).

En un video anterior ya hablé un poco acerca de este tema, pero me referí más al *Photoshop* que se utiliza en algunas imágenes sacadas por satélite para darles una apariencia que se asemeje mejor a lo que nosotros veríamos. Se utiliza, por ejemplo, en las nebulosas y también en los planetas. Ese video se llama Colores Extraterrestres, (no es muy popular porque no tiene un título muy llamativo o tal vez cualquiera que lo vea puede pensar que soy amigo de Giorgio Tsoukalos pero no,) me refería a las fotos que son tomadas fuera de la tierra, por eso extraterrestre; (creo que mejor le cambió el título ese video). (C4V4. 00:55).

(...) aun así, si todos los científicos están equivocados y el asteroide golpea la tierra no nos exterminaría por completo. Destruiría unas cuantas ciudades, ellos si serían exterminados, por supuesto, (tendrías que tener mala suerte si te cae en el ojo) (...) (C4V18.09:30).

(...) así se han estrellado ya varios satélites, lo cual es terrible, pero ese terrible no es nada en comparación con lo que pasaría si en lugar del satélite eso es un arma nuclear; (sería algo como que: al fin nos deshicimos de las armas nucleares, momento está regresando). (C4V12. 04:37).

(...) por ejemplo, ¿qué es lo que estás viendo ahí? ¿un huevo frito, sí o no? pero en realidad es ... bueno, sí es un huevo frito. Eso lo hice para que vayan calentando sus mentes. (C4V19. 01:28).

(...) (fíjate que los reconozco porque lucen como como fichas de póker, o algo así) (C6V18. 04:55).

(...) 12 entre 5 ¿cuánto sería eso? Eso es, a ver voy a adivinar ¿2,4? Ay no mejor saco la calculadora. A ver 12 entre 5 tres, ah 2,4. (El día de hoy estoy así, con suerte). (C5V15. 18:06).

(...) bueno. ahí si me disculpan, pero pues los dibujos no están tan bonitos, pero lo importante es la explicación que les quiero dar. (C1V9. 00:29).

(...) donde sellaría el pacto entre Dios y el pueblo hebreo por medio de la circuncisión (efecto de sonido: corte de un cuchillo) auch ¿el corte no pudo ser en otro lado? (C10V2. 02:15).

Como ya se mencionó en C4 es el *edutuber* que más marcas de aportes personales utiliza. Es importante mencionar dos aspectos: en primer lugar, estos comentarios personales son ideas dichas con un tono de voz particular, jugando con los tiempos, con los silencios, y con las imágenes que salen en pantalla. Todo ello convierte la expresión en un comentario personal. Podrían no estar allí, pero al estar logran conectar con la audiencia. Este tipo de comentarios es muy recurrente en el C4 y hace parte del estilo comunicativo del *edutuber*; estos comentarios personales están presentes en toda la muestra analizada. En otros casos los *edutubers* suelen hacer aportes personales en tono humorístico

El análisis de las marcas de aportes personales en el corpus según el tipo de contenido, ciencias duras o ciencias blandas resalta el uso en ciencias blandas, dado que el C4 está clasificado en dicho grupo. Según los resultados obtenidos los *edutubers* de ciencias duras usaron 5 marcas en un total de 145756 palabras, es decir, un 0,03 por cada 1000 palabras. Los *edutubers* que publican contenidos de ciencias blandas usaron 70 marcas en un total de 136445 palabras, es decir 0,51 por cada 1000 palabras.

Las investigaciones previas tomadas como antecedentes de este estudio también abordaron las marcas de aportes personales. Los resultados de publicación anteriores muestran una tendencia respecto a la baja frecuencia de las marcas de aportes personales. Todos los resultados están bajo cero, solo en una investigación. Zou y Hyland (2020), encontraron una frecuencia de 1 por cada 1000 palabras. Qui y Jiang (2021) en su investigación no tuvieron en cuenta este tipo de marca. En comparación con las publicaciones de Anzola-Gomez et al. (2022) y Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023) que analizaron esta marca en corpus de *edutubers*, el resultado de esta investigación está cerca a la mitad; las dos investigaciones precedentes tuvieron 0,5 y 0,6 respectivamente, mientras que la investigación sobre *edutubers* latinoamericanos tuvo 0,3 por 1000 palabras. En general los emisores hacen un escaso uso de las marcas de aportes personales.

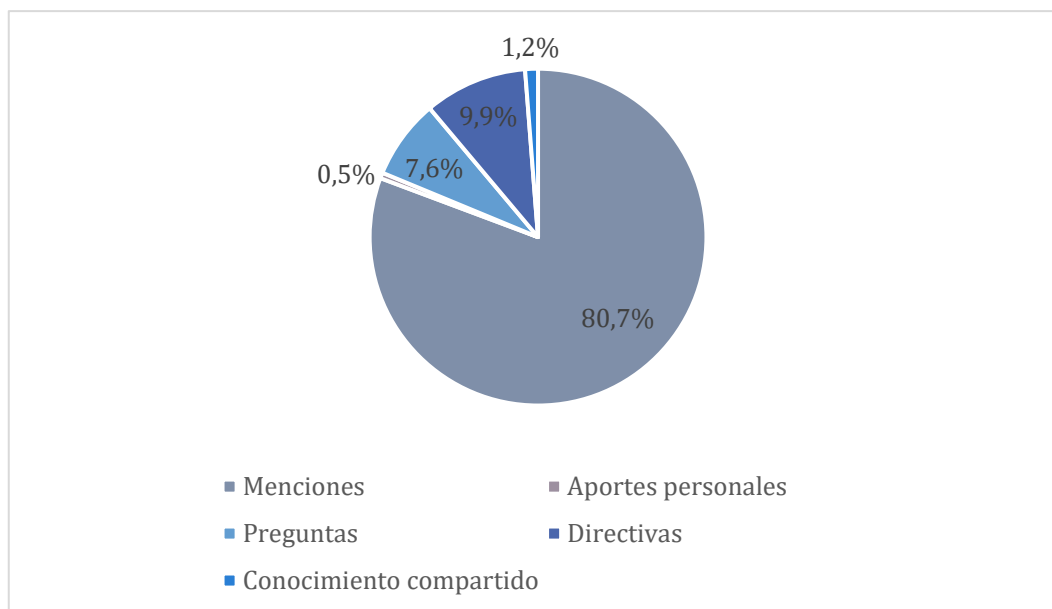
Respecto a las ciencias duras y ciencias blandas los datos se pueden comparar a la luz de la publicación de Hyland y Zou (2022) quienes encontraron para ciencias duras 0,1 y 0,2 respectivamente. Los *edutubers* latinoamericanos de ciencias duras usaron 0,03 y 0,6 por cada 1000 palabras. Los actos comunicativos de ciencias blandas muestran una mayor frecuencia de uso de marcas de aportes de aportes personales. Futuras investigaciones podrían comprobar o confrontar este hallazgo.

Las marcas de aportes personales son útiles para conectar con la audiencia. En el corpus analizado los *edutubers* suelen hacer aportes personales en tono humorístico, y el humor es un elemento propio del estilo comunicativo de las producciones audiovisuales en YouTube (Gonzalez-Carrion, 2021; Jonas & Bradley, 2013). El uso frecuente de esta marca podría ser de gran utilidad en procesos comunicativos de tipo educativo en la medida en que el foco central no se pone en el contenido sino en los interlocutores, en aquellas circunstancias que cortan el flujo de pensamiento pero que al mismo tiempo restablecen el *engagement* comunicativo.

7.2.4. Análisis porcentual de los resultados compromiso

La expresión de la frecuencia por medio de porcentajes permite hacer la comparación relativa entre las distintas marcas de compromiso. Se utiliza la expresión en porcentajes para comparar la distribución de marcas. Como consecuencia del análisis realizado se presentan los datos expresados en porcentajes en la figura 51.

Figura 51. Frecuencia en porcentajes de uso de marcas de compromiso



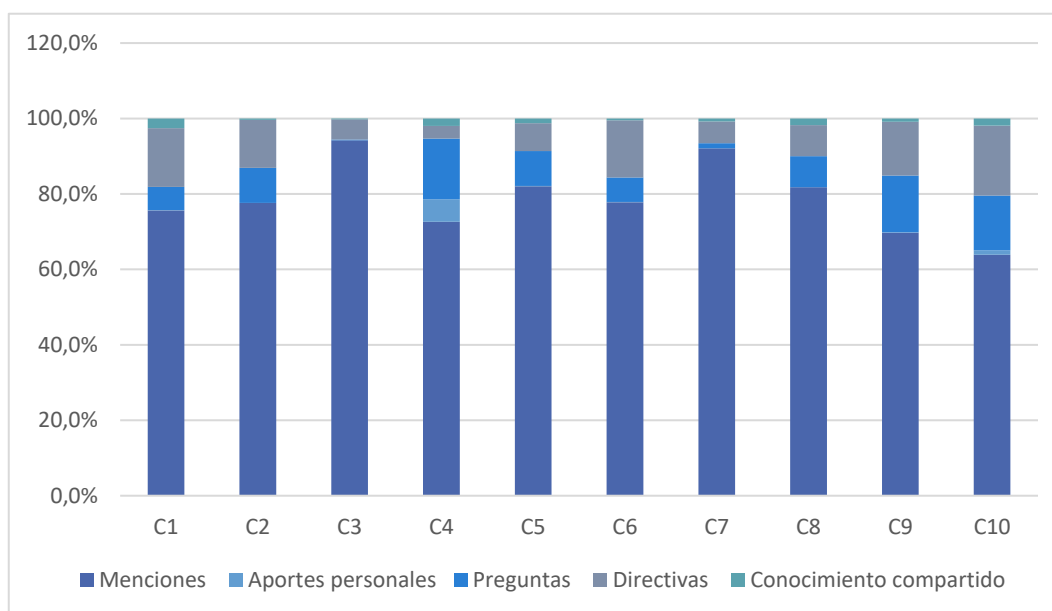
En porcentaje de frecuencia la marca más utilizada por los *edutubers* latinoamericanos analizados es la marca de mención, con un 80,7%, seguida por la marca directiva con un 9,9%, luego la marca de preguntas con un 7,6%, luego las marcas de conocimiento compartido con un 1,2%, y, por último, las marcas de aportes personales con un 0,5%. Los resultados muestran que el compromiso de los *edutubers* latinoamericanos está centrado puntualmente en las menciones. Estas marcas buscan la

cita directa de la audiencia dentro del acto comunicativo, la manera que tiene el *edutuber* para mencionar a la audiencia es mediante el uso de pronombres de segunda persona y verbos conjugado en segunda persona; también, mediante el uso de pronombre de tercera persona y verbos conjugados en tercera persona, es importante mencionar que este último recurso también es una forma de mención incluyente, es decir, el *edutuber* al decir: vamos a estudiar este tema, está mencionando a la audiencia y al mismo tiempo se está automencionando. Las demás marcas de postura tienen una frecuencia muy baja y no hacen parte de la estrategia educomunicativa del *edutuber*. A las marcas de mención, le siguen las marcas directivas y las preguntas, pero los porcentajes tienen una gran diferencia, mientras que las menciones se llevan el 80% del total de marcas de compromiso, las marcas directivas y las preguntas tienen solo 9% y 7% respectivamente. Las demás marcas apenas se usan.

En comparación con las publicaciones precedentes a esta investigación se encuentran resultados similares en otros corpus, en la marca con mayor porcentaje de frecuencia; Hyland (2005) encontró que la marca de postura con mayor porcentaje de frecuencia fue la mención, seguida por la marca directiva; Zou y Hyland (2019), en un corpus de textos académicos en revistas académicas, encontraron que la marca más utilizada fue la marca de mención; en el corpus de texto académicos en blogs, la marca de mención está en segundo lugar, después de las marcas de conocimiento compartido; en la investigación de Zou y Hyland (2020), en textos académicos de distintas disciplinas, encontraron que la marca de mención tiene el primer lugar en el porcentaje de marcas de compromiso, seguida por las marcas directivas, y en los textos de lingüística y educación, le siguen las marcas de pregunta. Los resultados de la presente investigación coinciden con los hallazgos de Qui y Jiang (2021), respecto al orden de frecuencia de las marcas de compromiso: mención, directivas, preguntas, y conocimiento compartido, en su investigación no tuvieron en cuenta los aportes personales. Anzola-Gomez et al. (2022), en su análisis a un *edutuber*, encontraron el siguiente orden: menciones, directivas, preguntas, comentarios personales, y conocimiento compartido.

Con estos resultados se puede afirmar que hay una tendencia en el orden de frecuencia de las marcas de compromiso. Suele seguirse el siguiente orden: marcas de mención, marcas directivas, marcas de pregunta, marcas de conocimiento compartido, y marcas de aportes personales. Respecto al porcentaje de frecuencia solo la presente investigación mostró un porcentaje tan alto para las marcas de mención y tan bajo para las demás marcas. Las investigaciones precedentes muestran que las marcas directivas están entre un 40% y 60% como media. Hay investigaciones que han mostrado que el porcentaje puede ser bajo, como lo encontrado por Zou y Hyland (2019), donde la marca de mención tuvo un porcentaje de 30,3%; o alto como lo encontrado por Hyland y Zou (2022) donde la misma marca tuvo un 72,4%.

La mirada particular a los resultados de cada *edutuber* podría dar mayores luces en relación con el compromiso. La interacción discursiva es un elemento particular y responde al estilo comunicativo de cada emisor, pero en dicho estilo se puede evidenciar una orientación monologuista o dialógica, tal como se ha mencionado tanto en el marco teórico como en los resultados de postura. La frecuencia de porcentajes se puede apreciar en la figura 52.

Figura 52. Frecuencia de uso de marcas de compromiso de cada *edutuber*

De acuerdo con los datos ningún *edutuber* latinoamericano hace un uso equilibrado de las distintas marcas de compromiso. La marca de mención es la que presenta mayor frecuencia de uso en todos los casos, las marcas directivas y las preguntas están presentes en algunos casos, las marcas de aportes personales se ven en algunos casos, y los aportes personales solo son visibles en dos casos. Llama la atención C3 quien solo usa marcas de mención y marcas directivas, a pesar de que su contenido dice tener un enfoque educativo no hace uso de las preguntas, por ejemplo, que son las marcas por excelencia para generar diálogo con el interlocutor. El C7 muestra una alta frecuencia de uso de las marcas de mención, algunas marcas directivas, y muy pocas preguntas. El C2, C5, C8, C9, y C10 usan mayor cantidad de marcas directas y de preguntas que los anteriores casos; C10 apenas hace aportes personales. C1 y C6 sobresalen por usar más marcas directivas que marcas de pregunta. C4 usa más marcas de pregunta y más marcas de aportes personales que marcas directivas. Dado que el porcentaje de marca de conocimiento compartido es tan pequeño no aparece en la gráfica, pero según los datos hace uso de esta marca C1, C4, C5, C10, y C8.

Con el fin de profundizar el análisis del compromiso en el corpus de los *edutubers* latinoamericanos se presenta el porcentaje de frecuencia según el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas. Los *edutubers* latinoamericanos usaron 8205 marcas de compromiso repartidas de la siguiente manera: mención 80%, directivas 11%, preguntas 8%, aportes personales 0%, conocimiento compartido 1%. En las producciones de ciencias blandas, los *edutubers* latinoamericanos emplearon 5586 marcas de compromiso repartidas así: mención 82%, directivas 8%, preguntas 7%, aportes personales 1%, conocimiento compartido 1%. La frecuencia porcentual de marcas de compromiso se puede ver en la tabla 96.

Tabla 96. Uso de marcas de compromiso por tipo de contenido		
Marca	Ciencias Duras	Ciencias Blandas
Menciones	80%	82%
Directivas	11%	8%
Preguntas	8%	7%
Conocimiento compartido	1%	1%
Aportes personales	0%	1%
Total	100%	100%

De acuerdo con los resultados se puede ver que las primeras cuatro marcas mantienen el mismo orden en porcentaje de frecuencia. En primer lugar, en ambos tipos de contenido, las marcas de mención, seguido por las marcas directivas, las marcas de preguntas, y las marcas de conocimiento compartido. Hay una diferencia en la marca de aportes personales dado que en las ciencias duras no se presenta uso, mientras que en las ciencias blandas se presenta un 1%. En cuanto a la frecuencia de uso hay similitud en cuanto a los porcentajes de uso en las marcas de mención en ambos tipos de contenido. Las ciencias blandas usan menos marcas directivas que las ciencias duras, y menos marcas de pregunta.

En comparación con las investigaciones precedentes se encuentra una posible similitud en cuanto al orden de frecuencia por porcentaje con los resultados publicados por Hyland y Zou (2022) quienes analizaron el compromiso en exposiciones orales 3MT en ciencias duras y ciencias blandas. La similitud se encuentra con los resultados de ciencias duras dado que presenta el mismo orden en las primeras tres marcas: mención, directivas, preguntas; en las exposiciones orales el conocimiento compartido tuvo una frecuencia porcentual de 5,6%. Distinto ocurre con los resultados de Qui y Jiang (2021) quienes en exposiciones orales de ciencias blandas las marcas tuvieron el siguiente orden según el porcentaje de frecuencia: menciones, preguntas, directivas, y conocimiento compartido; en ciencias duras encontraron menciones en primer lugar, seguido por preguntas, directivas, y conocimiento compartido. En las investigaciones precedentes hay una tendencia en utilizar en primer menciones y en último lugar conocimiento compartido y aportes personales.

Con los datos recabados en relación con el compromiso de los *edutubers* latinoamericanos se puede decir que el compromiso que sus actos comunicativos generan está más orientado a la mención, y a la mención inclusiva, que al interlocutor. La observación de los contenidos y el análisis de la interacción discursiva permite determinar que cuando un acto comunicativo no usa todas las herramientas dialógico-discursivas con las que cuenta suele estar enfocado en el emisor, es él quien habla y quien establece hacia dónde va el mensaje. El uso de marcas directivas si bien puede buscar la participación del interlocutor también puede ser una manera donde impera la voz del *edutuber* sobre la voz y la participación de la audiencia. El discurso sigue estando centrado en el emisor y el interlocutor sigue teniendo un rol pasivo en el acto comunicativo.

El poco uso de preguntas con enfoque dialógico muestra que la audiencia no tiene mayor participación; en el análisis se encontró que en su mayoría los *edutubers* usaron preguntas de tipo retórica, es decir, preguntas que el *edutuber* hace y que de inmediato responde. Este tipo de recurso refuerza la voz del emisor. Si bien, la marca

del modelo de interacción propuesto por Hyland (2005) y validado en otras investigaciones puede transformar la orientación del acto comunicativo buscando el diálogo, también puede ratificar el uso vertical y tradicional de la comunicación y por lo tanto de la educación. La existencia de una pregunta no implica que haya participación por parte de la audiencia, por el contrario, puede ser una marca que ratifique la voz imperiosa del emisor. La pregunta y las demás marcas, debe ser diseñadas con una orientación dialógica y educativa.

En el análisis sobresale la poca frecuencia que tienen las marcas de conocimiento compartido. Este tipo de marcas podría ser usada con sentido pedagógico a partir de las propuestas del constructivismo (Piaget, 1978) y de la pedagogía crítica (Freire, 1996) donde el conocimiento previo que tiene el estudiante es fundamental para avanzar a nuevos aprendizajes. Las marcas de conocimiento compartido permiten al *edutuber* establecer un campo de conocimiento común donde la audiencia se sienta cómoda y desde donde se puede iniciar la construcción de nuevos conocimientos. La omisión de este tipo de marca muestra que este aspecto no se suele tener en cuenta en las producciones de los *edutubers* latinoamericanos.

La educación ha de ser humana y conectar a los seres humanos. Más allá del saber está el ser expresado en aportes personales que son una ventana discursiva que permite ver la realidad humana que está atrás del saber expresado. Las marcas de aportes personales en forma de comentarios, anécdotas, con sentido del humor (Bernad-Mechó & Girón-García, 2023), son útiles para generar conexión y *engagement* con la audiencia, y es una lástima que no se hagan uso de estas herramientas discursivas en las producciones audiovisuales.

En este capítulo se ha presentado el análisis de resultados de la interacción discursiva. La información brindada aporta al logro del objetivo específico 1,1. A continuación, se presenta el análisis de los resultados del *engagement* social. El análisis de estos dos indicadores permite el logro del objetivo principal número 1.

7.3. Análisis de *engagement* social

En el marco de las ecologías comunicacionales y las ecologías de aprendizaje del siglo XXI el uso de las redes sociales en el contexto educativo es objeto de múltiples investigaciones reseñadas en el apartado teórico de esta investigación. Una de las características del nuevo entorno digital es la posibilidad que tienen los usuarios de las redes de interactuar con el contenido, con los productores de contenido, y con otros usuarios. Con base en la web 2.0 se abre la posibilidad de ser emirec o prosumidores, es decir, se genera un entorno comunicativo donde cualquier persona con acceso a internet tiene la posibilidad de crear, publicar, e interactuar con el contenido publicado.

En las redes sociales, en ese caso YouTube, la posibilidad de interacción se produce por medio de los botones Me gusta, No me gusta, Compartir, y por la opción de comentar. La interacción que tienen los usuarios de YouTube generan datos cuantitativos que permite aproximarse a un fenómeno para conocerlo, analizarlo, criticarlo, y potenciarlo. De acuerdo con Ure (2018), en el entorno de las comunicaciones en las redes sociales se habla del *engagement* como la acción interactiva que tiene un

usuario con una aplicación o contenido; la palabra se traduce al español como compromiso, y refleja la implicación social, la conexión emocional, la experiencia de uso, y la respuesta que el usuario tiene en su inmersión digital.

En esta investigación que busca examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos se toma el *engagement* social como una categoría de análisis que permite conocer parte de dicho factor dialógico. Esta categoría se expresa en dos variables que son de acceso público en YouTube: número de Me gusta y número de comentarios. Estas dos variables se cruzan con el número de visualizaciones que tiene un contenido en particular. Siguiendo esta línea, en esta investigación, se aplicó la siguiente fórmula para establecer la tasa de *engagement* social:

- Tasa de aplausos = número de Me gusta / Total de visualizaciones * 100.
- Tasa de conversación = número de comentarios / Total de visualizaciones * 100.

En esta investigación la tasa de *engagement* social se analizó haciendo diferencia entre la tasa de aplausos y la tasa de conversación (Kaushik, 2011), es decir, de manera separada, sobre el total de las visualizaciones (Nuñez, 2017).

En el apartado III de esta investigación se presentaron los resultados de cada uno de los *edutubers* que hace parte de la muestra seleccionada. A continuación, se presenta el análisis de dichos resultados.

7.3.1. Tasa de aplausos

Las redes sociales son un entorno digital caracterizado por la posibilidad que brindan a los usuarios de generar distintos tipos de interacciones con el contenido y con el creador de contenido. En YouTube una de esas maneras de interacciones se da por medio del botón Me gusta. Al dar clic el usuario está mostrando una expresión de acuerdo, de empatía, y de respaldo al contenido que está viendo, a la manera en que este fue producido, y/o mostrando apoyo al creador de contenido. De acuerdo con Kaushik (2011) y Ure (2018) al dar clic en Me gusta el usuario está mostrando su agrado frente al contenido, su conexión emocional, y el cálculo de dicha expresión digital se denomina tasa de aplauso. De acuerdo con López-Navarrete et al. (2021) la tasa de aplauso se expresa dentro de la plataforma de YouTube y se considera un indicador no viral, en contraste con la opción Compartir que se puede hacer de múltiples maneras, y que muestra la amplificación del contenido, y que se considera como un indicador viral. Dar Me gusta es una manera de manifestar públicamente que el usuario ha estado expuesto al contenido y que el mensaje ha logrado llamar su atención, además muestra el respaldo y ratificación hacia el contenido publicado (Gero-dimos & Justinussen, 2015). Dar Me gusta tiene un mayor grado de facilidad y rapidez que compartir y comentar, por lo tanto, es posible que esta facilidad tenga incidencia en la tasa de aplausos frente a la tasa de conversación.

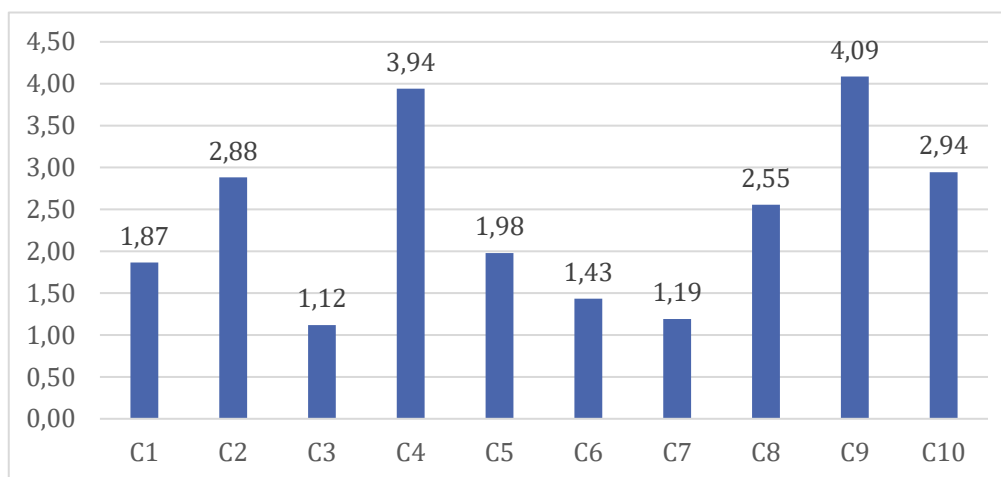
A continuación, se presenta un análisis estadístico basado en la recolección de datos de la muestra de los *edutubers* latinoamericanos.

Los resultados obtenidos al aplicar el método para identificar la tasa de aplausos en los 10 casos muestran un valor de 2.21. Los detalles se pueden ver en la tabla 97.

Tabla 97. Tasa de aplausos del C1 - C10			
Caso	Vistas	Me gusta	Tasa Aplausos
C1	119.207.736	2.225.121	1,87
C2	158.502.583	4.567.272	2,88
C3	85.215.740	953.294	1,12
C4	50.644.636	1.995.777	3,94
C5	23.652.254	468.050	1,98
C6	29.347.615	420.932	1,43
C7	73.299.200	872.925	1,19
C8	21.085.658	538.710	2,55
C9	6.810.217	278.258	4,09
C10	29.373.363	864.834	2,94
Total	597.139.002	13.185.173	2.21

Con el fin de identificar las particularidades de los datos se presenta la figura 53.

Figura 53. Tasa de aplausos del C1 - C10



En promedio, los *edutubers* latinoamericanos muestran una tasa de aplausos del 2,4

0. Los *edutubers* con mayor tasa de aplausos son C9, C4, C10, C2, y C8 lo que indica que la audiencia de estos *edutubers* manifiesta un mayor grado de acuerdo, empatía, conexión emocional, y respaldo a estos productores de contenido. Los *edutubers* con menor tasa de aplausos con C3, C7, C6, C1, C6. A partir de los resultados se puede afirmar que no hay una relación directa entre el número de suscriptores de cada canal y la tasa de aplausos. Por un lado, C9 y C10 son los dos canales con menor número de suscriptores de la muestra, pero están dentro de los *edutubers* con

mayor tasa de aplauso; por otro lado, los C1 y C3 son canales con un alto número de suscriptores, no obstante, la tasa de aplausos es baja. C2 y C4 son canales que tienen alto número de suscriptores y su tasa de aplausos, en comparación con los demás casos del corpus, es alta. Mientras que YouTube tiene en alto valor el número de suscriptores de un canal, se evidencia que esto no implica un alto grado de interacción por parte de la audiencia.

El número de suscriptores es indicador que muestra qué tanta audiencia sigue un canal, el número de vistas qué tanta audiencia ve un determinado contenido, y la tasa de aplausos indica cuántos tienen interacción con el contenido y/o con el productor del contenido. Según los datos se ha identificado que la tasa de aplausos no está directamente relacionada con el número de suscriptores del canal ni con el número de vistas que tiene el contenido. Un canal con pocos suscriptores y pocas vistas puede tener una tasa alta de aplausos, como es C4 que tiene menos suscriptores que otros 3 canales, menos vistas que otros 4 canales, pero tiene la segunda mejor tasa de aplausos entre los 10 canales analizados. De acuerdo con los datos, la interacción que tiene la audiencia con el *edutuber*, por medio de los aplausos, es alta. El C9 es un caso similar, ocupa el penúltimo lugar en número de suscriptores, tiene el último lugar en número de vistas, y tiene la tasa de aplausos más alta de toda la muestra.

Con los canales que tienen mayor número de suscriptores en relación con la tasa de aplausos, ocurre algo similar. C1 es el canal con mayor número de suscriptores de todo el corpus; es el segundo canal con mayor número de vistas, pero es el tercer canal con menor tasa de aplausos. El C3 está en la misma situación: tiene el tercer lugar en número de suscriptores, el tercer lugar en número de vistas, y el último lugar en tasa de aplausos. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Anzola-Gomez et al. (2022) donde se encontró que no hay una relación directa entre número vistas y número de tasa de aplausos; en esta misma dirección, López-Navarrete et al. (2021) encontraron que aquellos creadores de contenido con menos suscriptores y menos vistas tienen mayor tasa de aplausos. Los hallazgos de esta investigación ratifican las investigaciones anteriores y muestran la importancia de fijarse en otras indicaciones más cercanas a la interacción y la conexión emocional como la tasa de aplausos, que a indicadores cercanos al consumismo pasivo de redes sociales como el número de vistas. En el campo educativo el objetivo de un productor de contenido audiovisual en redes sociales, en este caso YouTube, debería ser la búsqueda de una mejor tasa de aplausos antes que un alto número de vistas y suscriptores.

En el análisis de contenido realizado se pudo constatar que los *edutubers* piden a la audiencia que interactúe con el contenido mediante el botón Me gusta; algunos de ellos prefieren usar la palabra en inglés, *like*.

(...) los invito a que se suscriban comenten, compartan, y le den *like* vídeo; y no siendo más *bye bye*. (Cierre de los videos del caso 1).

(...) Por favor, regálame un *like* y suscríbete. (Cierre de los videos del caso 2).

(...) si te ha gustado este video apóyame con un *like* y suscríbete a mi canal. (Cierre de la mayoría de videos del caso 10)

El caso 3 no utiliza fórmulas de apertura ni de cierre. Tampoco pide a su audiencia que dé Me gusta, se suscriban, o comenten. El caso 4 tiene un saludo que se repite en todos los videos: “Hola, soy Aldo” y a continuación presenta el video. La fórmula de cierre es: “Gracias por ver este video y hasta la próxima, con algunas variaciones. En el contenido analizado no se encontró alguna petición a la audiencia de suscribirse, o dar Me gusta. Lo mismo se encontró con el caso 5 quien invita a la audiencia a suscribirse al canal y visitar su página web, mas no tiene una solicitud directa a dar Me gusta, lo mismo que el caso 6 cuya fórmula de cierre está orientado a que el usuario se suscriba, pero no a que manifieste su conexión con el contenido publicado. El caso 7 no presenta una fórmula de cierre específica, en 3 de los 20 videos analizados pide a los usuarios dar *like*: “no te hubieses comentar y darle *like* al video” (C7V6. 19:35). El caso 8 y el caso 9 se caracterizan por no usar fórmula de cierre y por no hacer algún pedido a su audiencia relacionado con dar Me gusta o dejar algún comentario. Como ya se mencionó, el caso 10 pide expresamente que le den *like* al video, esto lo hace en 16 de los 20 videos analizados.

Llama la atención que la mayoría de los *edutubers* analizados, 7 de los 10 casos, no piden a su audiencia de manera expresa que muestren la conexión emocional y la interacción por medio del botón Me gusta, no obstante, se puede observar que cada canal del corpus tiene una alta tasa de aplausos si se tiene en cuenta que se omite esta solicitud. De acuerdo con los datos se puede valorar que los casos que solicitan dar clic en el botón “Me gusta”, tampoco muestran mejores tasas de aplausos que los demás casos. C4 y C9 tienen las tasas de aplauso más altas del corpus y ninguno de los dos lo solicita en sus videos. Esto indica que la conexión y la interacción que muestra la audiencia es natural y directa, que no se ve influenciada por el productor de contenido. No obstante, se podría pensar en cómo usar esta oportunidad de interacción basado en la web 2.0 como parte de una experiencia comunicativa enriquecida por el factor dialógico.

En relación con el tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, los resultados muestran que los *edutubers* que publican contenido de ciencias duras tienen una menor tasa de aplausos, con 2,16, que los *edutubers* de ciencias blandas, que tuvieron una tasa de 2,30. Los detalles organizados por tipo de contenido se pueden ver en las tablas 98 y 99.

Tabla 98. Tasa de aplausos de ciencias duras			
Caso	Vistas	Me gusta	Tasa Aplausos
C1	119.207.736	2.225.121	1,87
C2	158.502.583	4.567.272	2,88
C3	85.215.740	953.294	1,12
C5	23.652.254	468.050	1,98
C9	6.810.217	278.258	4,09
Total	393.388.530	8.491.995	2,16

Tabla 99. Tasa de aplausos de ciencias blandas			
Caso	Vistas	Me gusta	Tasa Aplausos
C4	50.644.636	1.995.777	3,94
C6	29.347.615	420.932	1,43
C7	73.299.200	872.925	1,19
C8	21.085.658	538.710	2,55
C10	29.373.363	864.834	2,94
Total	203.750.472	4.693.178	2,3

Llama la atención ver que, aunque los *edutubers* de ciencias blandas tienen menor número de suscriptores que los *edutubers* de ciencias duras, el contenido publicado genera mayor tasa de aplausos, es decir, la reacción de la audiencia y la muestra de empatía con el contenido y/o el productor de contenido es más alta. Al analizar los datos por tipo de contenido se mantiene los resultados encontrados: no hay una relación directa entre número de suscriptores, número de vistas, y tasa de aplausos.

7.3.2. Tasa de conversación

En el marco de la web 2.0 la red de internet permitió que los usuarios tuvieran la oportunidad de expresarse de manera directa y comprometida con el contenido publicado y/o con el productor de dicho contenido. Así la opción de publicar comentarios en redes sociales, puntualmente en YouTube, se establece como una manera de mantener una interacción mucho más directa con el creador de contenido que por medio del Me gusta, por ejemplo. De acuerdo con Dubovi y Tabak (2020) los comentarios que dejan los usuarios en YouTube “van más allá del intercambio de información a la negociación argumentativa, alcanzando un mayor nivel de construcción de conocimientos y produciendo una mayor proporción de esos comentarios que se han encontrado en estudios anteriores dentro de entornos formales” (p.1).

Dejar un comentario en redes sociales implica la manifestación de un compromiso de mayor profundidad en comparación con otras muestras de interacción como Me gusta, ya que el usuario muestra su deseo de tener un contacto directo con el productor del contenido; implica mayor dificultad, y mayor tiempo de dedicación. Para comentar el usuario requiere tomarse un tiempo para definir qué quiere decir, cómo lo quiere decir, y hacerlo real en la plataforma digital; en muchos casos regresa sobre el comentario y lo edita.

El *engagement* social es un indicador que muestra la manera en que la audiencia se compromete con el producto digital y como consecuencia interactúa con él y con su productor. La publicación de comentarios, es decir, la tasa de conversación hace parte del *engagement* social y se toma de manera independiente a la tasa de aplausos con el fin de no perder las unidades de proporción de cada tipo de interacción.

A continuación, se presenta un análisis estadístico basado en la recolección de datos de la muestra de los *edutubers* latinoamericanos.

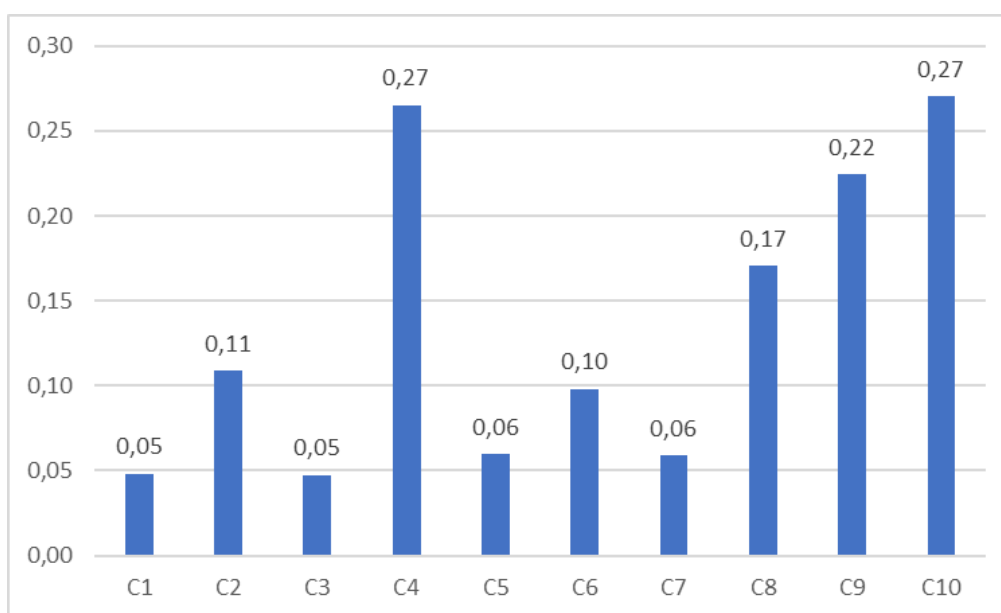
Los resultados obtenidos al aplicar el método para identificar la tasa de conversación en los 10 casos muestran un valor de 0,10. Los detalles se pueden ver en la tabla 100.

Caso	Vistas	Comentarios	Tasa de conversación
C1	119.207.736	57.621	0,05
C2	158.502.583	172.420	0,11
C3	85.215.740	40.511	0,05
C4	50.644.636	134.378	0,27
C5	23.652.254	14.158	0,06
C6	29.347.615	28.816	0,1
C7	73.299.200	43.195	0,06
C8	21.085.658	35.918	0,17
C9	6.810.217	15.309	0,22
C10	29.373.363	79.352	0,27
Total	597.139.002	621.678	0,1

Con el fin de identificar las particularidades de los datos se presenta la figura 54.

Figura 54. Tasa de conversación del C1 – C10

Los datos muestran que la tasa de conversación es considerablemente más ba-



ja que la tasa de aplauso. Mientras que la primera es de 2,21, la segunda es de solo 0,10. Dado que los resultados son tan diferentes se hace el análisis de manera independiente (Kaushik, 2011; Ure, 2018) para tener una visión más real del *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos. Hay dos casos con una tasa alta de conversación en comparación con el resto del corpus, C10 y C4. Dado que el promedio de

tasa de conversación es de 0,14, C10, C4, C9, y C8 están por encima del promedio. Los casos con menor tasa de conversación son C1, C3, C7 y C5.

De acuerdo con los resultados se evidencia que los canales con mayor número de suscriptores son los que tienen menor tasa de conversación, como C1, y C3. Mientras que los canales con menor número de suscriptores tienen mayor tasa de conversación, como C9 y C10. En este análisis vuelve a aparecer C4 como un canal puntero en tasa de conversación y en tasa de aplausos, aunque no es el canal con mayor número de suscriptores ni con mayor número de vistas. Otro canal que sobresale es C9 que está en tercer lugar entre los canales con mayor tasa de conversación. De acuerdo con los datos, C10 es el canal con menos suscriptores de todo el corpus, pero es el canal con mayor tasa de conversación. Según los datos el número de suscriptores de un canal no está relacionado con la tasa de conversación. Hay que tener en cuenta que C7, por ejemplo, es un canal que tiene pocos suscriptores, en comparación con C1, y tiene poca tasa de conversación; por lo tanto, que un canal tenga menos suscriptores no indica que deba tener mayor tasa de conversación. Similar ocurre con C2, teniendo un alto número de suscriptores está más arriba del promedio en la tasa de conversación. Al parecer puede haber una tendencia en que los canales pequeños generen mejor tasa de conversación, futuras investigaciones podrían validar este hallazgo.

Anzola-Gomez et al. (2022) encontraron que la tasa de conversación de un canal de YouTube dedicado a la educación fue de 0,35, un resultado muy por encima del resultado de la tasa de conversación de los *edutubers* latinoamericanos que fue de 0,10. La diferencia puede estar en que la primera investigación abordó un solo canal de YouTube, y con un número mucho más bajo de suscriptores y vistas. Futuras investigaciones pueden validar si estos datos. No obstante, la constante en ambas investigaciones es que la tasa de conversación es muy baja en el entendido que de 1000 usuarios que ven el contenido solo 3,5 hacen un comentario (Anzola-Gomez et al., 2022), y en la presente investigación donde se analizó los *edutubers* latinoamericanos, por cada 1000 usuario que ven el contenido, solo se genera un (1,04) comentario.

En relación con la autoría de los comentarios es importante mencionar que para esta investigación se tomó el número total de comentarios publicados. Dentro de este conjunto puede haber comentarios de usuario y comentarios del *edutuber*. Futuras investigaciones podrían abordar la autoría de los comentarios para poder validar con mayor profundidad cuántos comentarios son publicaciones de los usuarios y cuántos comentarios son respuesta del *edutuber*.

La tasa de conversación puede ser motivada de manera directa con el creador de contenido. Parte del estilo *youtuber* está en que el emisor pida a la audiencia que dé Me gusta, que deje un comentario, que comparta el contenido, y que se suscriba al canal. Al hacer el análisis de los *edutubers* latinoamericanos se pudo evidenciar que esta práctica no es una constante en todos los casos. De los 10 casos analizados, 6 hacen solicitudes formales a dejar comentarios, los casos 3, 5, 6, y 9 no hacen mención alguna de los comentarios ni invitan a dejar algún comentario; no obstante, tienen habilitada la opción para que los usuarios dejen sus comentarios. Llama la atención que C9 no hace una invitación directa a dejar comentarios, pero su tasa de conversación está dentro de las más altas, con un 0,22, lo que puede indicar que es el tipo de

contenido y su forma de comunicarlo lo que genera la interacción y el compromiso en la audiencia que la mueve a dejar su comentario.

Otro aspecto para resaltar es que C2, por ejemplo, invita a su audiencia a dejar comentarios, pero esta opción está bloqueada en el video. En el video 15, se encuentra esta invitación: *“te voy a dejar a que los ejercicios para que los hagas en tu casa y en los comentarios me dejes tu respuesta”* (08:36). En principio esta sería una excelente idea para generar interacción directa con la audiencia, no obstante, se halla una contradicción en la medida en que los comentarios están desactivados para este video. Lo mismo ocurre con los videos 3, 5, 16, 19. Situación distinta se encontró en el caso 4 quien manifiesta, en el video 1 (05:49), que el contenido del video surgió a partir de una pregunta privada que hizo un suscriptor; en este caso se puede validar que hubo un proceso de diálogo donde el usuario tiene la posibilidad de tener una conexión directa con el creador de contenido, y además tiene incidencia directa en el contenido creado y publicado. Este tipo de situación se valora como un ejemplo de diálogo bidireccional profundo ya que la información no solo se da en el sentido *edutuber* – audiencia, sino que hay un camino inverso, audiencia *edutuber*, y esta interacción tiene incidencia en el contenido creado.

Respecto al tipo de contenido, ciencias duras y ciencias blandas, los resultados muestran que los productores de contenido de ciencias duras tienen una tasa de conversación 0,08, mientras que los productores de contenido de ciencias blandas tienen una tasa de conversación de 0,16. Como se puede apreciar la diferencia es del doble lo que indica que los productores de contenido de ciencias blandas generan el doble de conversación que los productores de contenido de ciencias duras. Los detalles organizados por tipo de contenido se pueden ver en las tablas 101 y 102.

Tabla 101. Tasa de conversación de ciencias duras

Caso	Vistas	Comentarios	Tasa conversación
C1	119.207.736	57.621	0,05
C2	158.502.583	172.420	0,11
C3	85.215.740	40.511	0,05
C5	23.652.254	14.158	0,06
C9	6.810.217	15.309	0,22
Total	393.388.530	300.019	0,08

Tabla 102. Tasa de conversación de ciencias blandas

Caso	Vistas	Comentarios	Tasa conversación
C4	50.644.636	134.378	0,27
C6	29.347.615	28.816	0,1
C7	73.299.200	43.195	0,06
C8	21.085.658	35.918	0,17
C10	29.373.363	79.352	0,27
Total	203.750.472	321.659	0,16

Los resultados obtenidos siguen mostrando que el número de suscriptores y el número de vistas no implica mejor tasa de conversación. Según los datos recabados

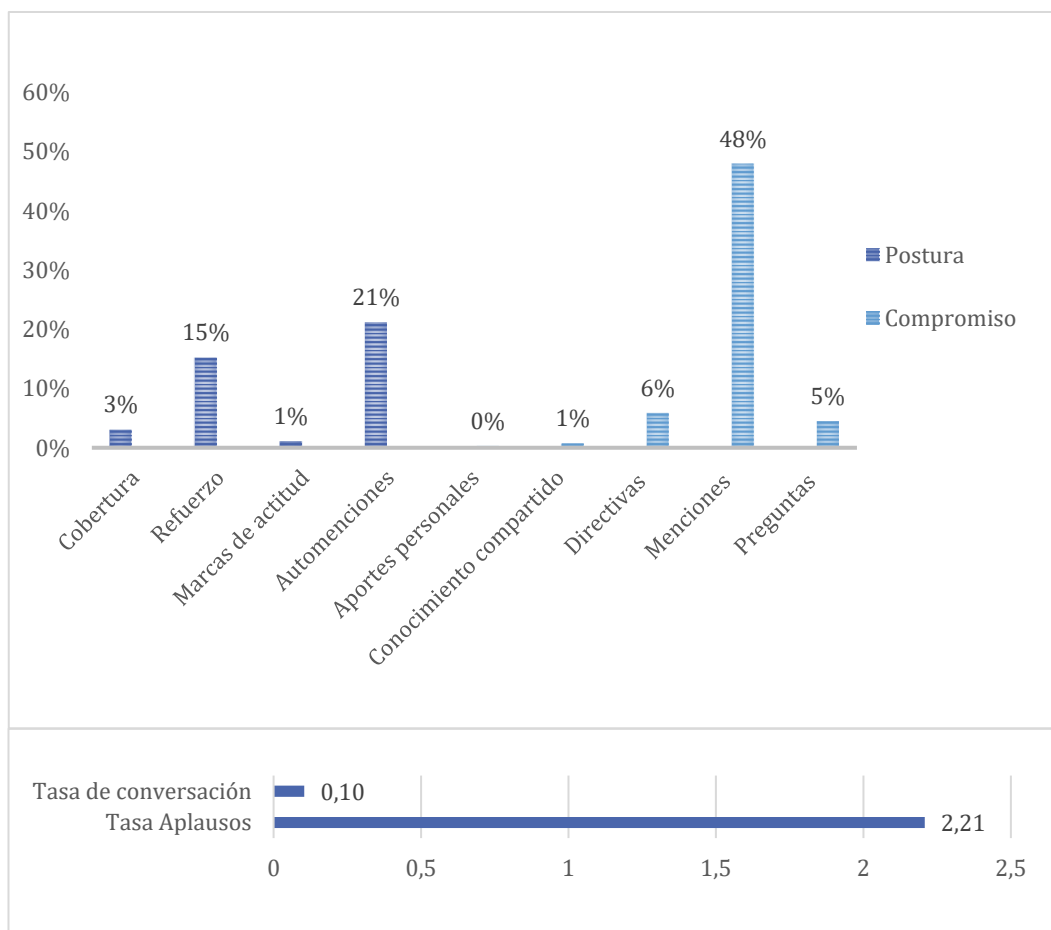
los *edutubers* con mayor tasa de conversación son dos *edutubers* de ciencias blandas, aunque al ver las cifras sobre 1000 usuarios sigue siendo pocas experiencias comunicativas.

El *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos, en esta investigación, fue abordado a partir de dos indicadores de medición. Por un lado, la tasa de aplausos que fue de 2,21, teniendo mayor tasa de aplausos los contenidos de ciencias blandas; por otro lado, la tasa de conversación que fue de 1,04, teniendo mayor tasa de conversación los contenidos de ciencias blandas.

7.4. El factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos

A lo largo de este capítulo se han presentado y analizado los resultados obtenidos luego de la aplicación del proceso de análisis de contenido y análisis de interacción. El propósito central es examinar el factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos; a lo largo de esta investigación se ha entendido el factor dialógico como la orientación manifiesta que tiene el emisor en un acto comunicativo mediante la cual reconoce a su interlocutor y busca establecer una conexión real. El factor dialógico se identificó mediante la aplicación del modelo de interacción discursiva propuesto por Hyland (2005), y la identificación del *engagement* social que el acto comunicativo produce dentro de la red social (Capriotti, Zeler, & Oliveira, 2019; Kaushik, 2011; Ure, 2018).

En la figura 55 se presenta de manera gráfica los datos recabados que muestran cuál es la interacción discursiva y en *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos.

Figura 55. Factor dialógico de los *edutubers* latinoamericanos

Cuantitativamente la interacción discursiva de los *edutubers* latinoamericanos analizados se caracteriza por tener mayor carga en el compromiso que en la postura. Las marcas de mención son las que presentan mayor frecuencia de uso en todo el corpus, seguida por las marcas de automención, y las marcas de refuerzo. Entre estas tres marcas, una que muestra el compromiso y dos que muestran la postura, se encuentra el 84% de todas las marcas de interacción discursiva utilizadas. Las 6 marcas restantes tienen porcentajes bajos: la marca directivas tiene un 6%, la marca de pregunta tiene un 5%, la marca de cobertura tiene un 3%, la marca de conocimiento compartido tiene un 1%, y la marca de actitud tienen un 1%. La marca de aporte personal no tiene porcentaje de frecuencia de uso en el corpus general. La interacción discursiva que se ha encontrado genera una tasa de conversación de 0,10 y una tasa de aplausos de 2,21.

La orientación manifiesta que los *edutubers* latinoamericanos tienen en las producciones audiovisuales analizadas es monológica (Johannesen, 1971) dado que los actos comunicativos están centrados principalmente en el yo del creador y en el contenido compartido, y lejos del tú (Buber, 2017). Esta orientación monológica es evidente al analizar las marcas metadiscursivas que priman ya que están centradas en el emisor de manera directa, mediante automenciones y reforzadores, y de manera indirecta por medio de las menciones ya que estas tienen un carácter inclusivo, es

decir, la voz del emisor de está revalidando. Así mismo, las demás marcas que tiene una orientación hacia la audiencia tienen una frecuencia de uso muy baja. Las preguntas presentes en el corpus tienen una frecuencia baja, y muchas son de tipo retórico, preguntas que el emisor responde y que terminan por revalidar su voz. Las marcas de cobertura son bajas lo que muestra que la audiencia tiene poco espacio de participación. Las marcas de conocimiento compartido, donde se tiene en cuenta el conocimiento de la audiencia, tienen una frecuencia casi nula lo que indica que el discurso está centrado en el conocimiento del emisor. La expresión de la actitud y emoción del emisor, lo que constituye una comunicación humanística, no es una constante en el corpus. Ante el énfasis centrado en el emisor y la participación que tiene la audiencia, mediante el discurso, el espíritu comunicativo es monológico, contrario al espíritu dialógico.

Esta forma de comunicar produce, en el contexto de la comunicación digital, una tasa de aplausos baja y una tasa de conversación aún más baja. Por cada 1000 usuarios que ven el contenido, solo 2 muestran conexión con el contenido y/o con el productor del contenido por medio de Me gusta; y de 2000 usuarios que ven el contenido, solo 1 deja algún comentario.

Respecto a la interacción discursiva, en publicaciones precedentes se encuentran múltiples resultados y se evidencian diferencias en relación con el género y el formato de publicación. Hyland (2005) y Zou y Hyland (2019) analizaron la interacción discursiva de artículos académicos publicados en revistas y en blogs. En los resultados de estas investigaciones se evidencia que las marcas de postura tienen mayor frecuencia de uso que las marcas de compromiso. La interacción discursiva en artículos académicos, según los hallazgos de Hyland (2005), es de 84% para la postura y 16% para el compromiso. La interacción discursiva en artículos académicos publicados en blogs académicos presenta una postura del 86% y un compromiso del 14% (Zou y Hyland, 2019). El artículo académicos, Zou y Hyland (2019) encontraron que presentaban una interacción discursiva expresada en 88% de postura y 12% de compromiso.

En estas investigaciones se evidencia que las marcas de postura predominan sobre las marcas de compromiso. Estos resultados muestran una tendencia en cuanto a la frecuencia de uso de estas marcas. Al analizar los resultados de otros géneros, se identifican cambios en el uso de las marcas de interacción. Qiu & Jiang (2021) analizaron la interacción discursiva en exposiciones orales tipo Tesis en 3 minutos (3MT). Los resultados muestran una variación en comparación con las investigaciones previamente citadas. En este caso las marcas de postura y compromiso muestran una aproximación tanto en ciencias duras como en ciencias blandas. En ciencias duras hallaron que las marcas de postura tienen un 59% mientras que las marcas de compromiso un 41%; en las ciencias blandas, las marcas de postura tienen un 58% mientras que las marcas de compromiso un 42%.

En este caso se puede evidenciar un cambio que está relacionado con el género y el formato. En un acto comunicativo audiovisual las marcas de interacción suelen estar equiparadas. Este resultado fue validado por Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023) quienes analizaron la interacción discursiva de dos canales de YouTube dedicado a las matemáticas. En sus resultados encontraron que las marcas de postura y

compromiso, de los dos canales, eran muy próximas, en el caso del *edutuber* Matemáticas con el profe Alex, la postura tuvo el 48% mientras que el compromiso un 52%. Similar ocurrió con el *edutuber* Unicoos, quien usó un 49% marcas de postura y un 51% marcas de compromiso.

Los resultados de investigaciones precedentes muestran que los resultados varían en relación con el género que se está analizando (artículo académico, exposición 3MT, video educativo) y según el formato de publicación (revista científica, blogs, plataforma de vídeo). Además, también se evidencia una diferencia en cuanto a la temática de la muestra. Dos casos donde se analizó videos educativos publicados en YouTube tuvieron un porcentaje similar de uso, pero al analizar 10 canales, con diferentes temáticas, los resultados cambian, y la frecuencia de uso recae sobre las marcas de compromiso.

Se comprueba que los resultados coinciden con las investigaciones precedentes (Anzola-Gomez & y Rivera-Rogel (2023) ya que los *edutubers* de ciencias duras, matemáticas e ingeniería, usan las marcas de postura y compromiso de manera equilibrada. Frente a estos datos se puede ver que los *edutubers* latinoamericanos que publican contenidos de ciencias blandas usan más marcas de compromiso, 60%, que marcas de postura, 40%, en comparación con los *edutubers* de ciencias duras.

El contraste de la tasa de *engagement* social entre los resultados de esta investigación y las investigaciones precedentes es complejo dado que existen múltiples fórmulas para identificar la manera en que la audiencia establece algún tipo de interacción con el contenido publicado en YouTube y/o con el *edutuber*. Dentro del proceso de desarrollo de este doctorado, se publicó un estudio donde se analizó el *engagement* social de un canal de YouTube. Los resultados indican que la tasa de aplausos fue de 3,4 y la tasa de conversación de 0,35, resultados por encima de los obtenidos en la investigación sobre los *edutubers* latinoamericanos. En este orden de ideas, López-Navarrete et al. (2021) encontraron que los canales con mayor número de suscriptores genera menor tasa de *engagement*. Estas dos investigaciones previas ratifican los hallazgos: los canales de YouTube educativos con gran número de suscriptores producen una baja tasa de *engagement* social, no obstante, se presentan casos puntuales en los que, aun teniendo gran número de suscriptores, tiene una alta tasa de aplausos y una alta tasa de conversación, en comparación con los demás casos. El análisis al detalle de dichos casos muestra que la diferencia puede estar relacionada con la orientación discursiva, con la manera de establecer el espíritu comunicativo.

En este capítulo se ha dado respuesta a dos preguntas de investigación. En primer lugar, frente a la pregunta ¿Cómo se manifiesta la interacción discursiva, la postura y el compromiso, en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube?, los datos permiten responder que la interacción discursiva se manifiesta mediante una frecuencia de marcas de postura de 41% y una frecuencia de marcas de compromiso de un 51%. El análisis al detalle permite identificar una orientación monológica. Estos datos evidencian que los *edutubers* latinoamericanos hacen una contribución baja a la interacción con su audiencia. En segundo lugar, frente a la pregunta ¿cuál es la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube en el contexto de la producción de contenido educativo?, los datos

permiten responder que la tasa de aplausos es de 2,11, y la tasa de conversación es de 0,10. Estos datos reflejan que el *engagement* social generado por los *edutubers* latinoamericanos puede ser considerado como bajo, y podría ser un punto de partida para diseñar e implementar experiencias comunicativas que estén orientadas hacia el factor dialógico y por lo tanto produzcan una mejor tasa de *engagement* social.

Frente a los datos recabados, y luego del análisis y en contraste con la literatura precedente, y como un ejercicio de transferencia investigativa, en el marco de la educomunicación que no solo analiza un fenómeno, sino que busca la transformación de este, a continuación, se presenta una propuesta de modelo de comunicación desde un enfoque dialógico.

V. TRANSFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

8. Propuesta de un modelo de Comunicación desde un enfoque dialógico

8.1. Introducción

Existe una conexión directa entre educación y comunicación. Kaplún (1985) afirmaba que no es posible educar sin comunicar. La educomunicación refleja la conexión entre los dos campos, en forma de cinta de Moebius, de manera que al tomar los mejores elementos de la comunicación y los mejores elementos de la educación para generar procesos educativos sociales, humanísticos, críticos, y transformadores, se logra mejorar resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de las nuevas ecologías digitales y de aprendizaje.

Desde la perspectiva educomunicativa, los actos de comunicación incorporan diversos factores que enriquecen el proceso de comunicación. La colaboración, la participación, el establecimiento de relaciones, el manejo de las emociones, la base pedagógica, los elementos didácticos, y la intencionalidad crítica son factores intrínsecos de la comunicación con propósitos educativos. Otro factor, no menos importante, es el factor dialógico que en esta investigación se entiende como la orientación explícita presente en el mensaje permitiendo la participación e interacción entre el hablante y su audiencia.

El factor dialógico puede ser analizado desde los elementos lingüísticos que lo componen y lo hacen posible. Por ello, con base en las posturas de la lingüística aplicada, el metadiscurso, el modelo de interacción discursiva, y los resultados de la investigación empírica desarrollada se propone un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo para los *edutubers*.

El diálogo es un pilar fundamental para la educación y para la comunicación. Los actos comunicativos y educativos diseñados e implementados desde la horizontalidad, desde el encuentro, desde el “nosotros”, tienen implicaciones directas sobre el resultado de dichos procesos. La implementación de un modelo de comunicación con una clara orientación al diálogo implica nuevas maneras de entenderse así mismo, de entender al otro, de entender la comunicación, y de entender la educación.

Proponer un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo se justifica en la medida en que hace un aporte directo a los creadores de contenido educativo en YouTube con miras a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan, además busca generar mensajes que promuevan la interacción social posible gracias a las redes sociales. Si bien las redes sociales basadas en la web 2.0 abren un abanico de posibilidades de interacción para el usuario, es necesario pensar, diseñar, e implementar nuevas maneras de comunicación que motiven y aprovechen estas posibilidades. Es pertinente darle mayor sentido al Me gusta, al comentario, al compartir, más cuando se trata de procesos educativos y de transformación del ser y del entorno. YouTube es una herramienta de comunicación con una gran importancia en el ecosistema digital, lo que se puede validar en la cantidad de usuarios al día, o en la cantidad de contenido que se publica cada hora. De manera que no se trata de subir contenido educativo a YouTube, sino de aprovechar las oportunidades digitales para sacarle el máximo provecho educocomunicativo.

La propuesta de este modelo es relevante también para el campo de la educación ya que brinda, a partir de los resultados de una investigación empírica, un camino viable para la transformación de los entornos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, en el quiénes, más que centrado en el contenido, o en el qué. La educación, como acto social transformador, requiere experimentar cambios profundos que permitan dar respuesta a las exigencias del mundo del siglo XXI y del entorno actual. Volver la mirada sobre lo que somos, que se evidencia mediante el diálogo, es un camino que vale la pena recorrer para continuar con la construcción del ser en contexto.

Pasar de un modelo de comunicación basado del quién y el qué al quienes abre un abanico de posibilidades de transformación que enriquece los procesos educativos. Este modelo que, si bien fue pensado desde los resultados de la investigación empírica en las producciones audiovisuales publicadas en YouTube, también puede ser fuente y motivación para maestros de cualquier ámbito académico, cualquier nivel de escolaridad, cualquier modalidad educativa, que deseen que las voces de quienes hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se escuchen con más fuerza. No se trata de minimizar la voz del maestro para que la voz del estudiante la sobrepase, se trata de que las voces de todos hagan parte de la coral de la enseñanza-aprendizaje.

¿Hay algo más importante que la posibilidad que tenemos los seres humanos de ser? ¿Y qué pasaría si diseñamos e implementamos modelos de comunicación y educación que permitan y nos ayuden a ser? ¿Ser no es el fin de la educación? La presentación de este modelo no es otra cosa que un aporte desde el aula, desde YouTube, desde la academia para que la transformación educocomunicativa sea posible.

8.2. Denominación

Dado que las palabras importan, a continuación, se presenta la denominación del modelo propuesto. El propósito de este diseño es poner el foco de atención en el factor dialógico que debe tener el proceso de comunicación, sin olvidar otros factores que son importantes como el factor crítico, el factor pedagógico, o el factor estético. Se plantea un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico: es semejante

a enfocar el lente de la cámara fotográfica sobre el mensaje, el hablante, y la audiencia.

Al hacer la revisión teórica de los distintos modelos de comunicación el elemento mensaje está presente en todos: siempre alguien dice algo a alguien, por lo tanto, esta propuesta está enfocada en enriquecer el elemento mensaje mediante la inclusión deliberada y con propósito pedagógico de elementos textuales que enriquezcan el factor dialógico. En esencia esta delimitación denominacional busca dar claridad a los *edutubers* y profesores que busquen implementar esta propuesta en sus procesos comunicativos. De manera que en adelante al hacer referencia al modelo comunicativo propuesto se hace referencia a un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo.

Otra manera de denominar esta propuesta es modelo para el diseño de una experiencia comunicativa enriquecida, opuesta a la comunicación empobrecida, monológica (Buber, 2017; Johannesen, 1971; Kent & Taylor, 2021; Nicol, 2010). Mientras que la comunicación empobrecida se caracteriza por estar centrada en el yo, y en el qué, una experiencia de comunicación enriquecida está centradas en el quiénes, en términos buberianos; busca el desarrollo de nosotros y por lo tanto es transformadora y liberadora, en términos freirianos. Esta denominación también aboga por el concepto de experiencia en el sentido en que la comunicación es en sí misma un proceso y un producto.

8.3. Objetivos del diseño del modelo comunicativo

Objetivo general: fortalecer el factor dialógico presente en los actos comunicativos de los *edutubers* latinoamericanos con el fin de transformar la práctica de enseñanza-aprendizaje y promover un mayor *engagement* social. La propuesta busca generar un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fomentar la interacción, el encuentro, y la participación entre creadores y su audiencia. Además, se pretende promover un mayor *engagement* social al generar interacción más significativas y participativas en las producciones audiovisuales educativas en la red social YouTube. Mediante esta orientación potencial al diálogo se busca enriquecer la experiencia comunicativa y propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo en un entorno digital.

8.4. Fundamentación teórica

Como ya se mencionó, el modelo de comunicación propuesto surge de dos fuentes: por un lado, la fundamentación teórica de autores que han reflexionado sobre la educación, la comunicación, el diálogo, el discurso, el metadiscurso y el *engagement* social. Por otro lado, surge de los resultados de la investigación empírica presentada en los capítulos anteriores. A continuación, se presenta la sustentación teórica del modelo de comunicación que fortalece el factor dialógico.

En primer lugar, se parte de los postulados de Freire (1970, 1971, 1976, 1996) en relación con la educación. La educación es un proceso de acción transformadora que se da por medio de una relación horizontal entre educando y educador (Freire, 1970). La verdadera educación rompe con los modelos tradicionales según los cuales

uno que sabe mucho, el profesor, traspasa sus conocimientos a uno que no sabe, el estudiante; esto mediante un proceso vertical, mediado por una relación de poder, de control, y en muchos casos de opresión. La educación como acción libertadora libera al educador de tenerlo que saber todo y libera al educando de su total ignorancia en el entendido que:

Educar y educarse en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 1971, p. 25).

En este sentido, la educación es una acción humana y humanizadora. El encuentro en torno al saber busca el desarrollo del ser antes que el saber por el saber. El encuentro, el poner el común, la conformación de comunidad donde todos son comunes con algo en común permite el desarrollo de lo mejor del ser humano, su humanidad. Así, la educación es una acción humanizadora y transformadora del ser por medio del encuentro, de la interacción, del diálogo. De acuerdo con Freire la educación, entonces, produce cambios más profundos que los cambios enmarcados en el saber o no saber; produce cambios en relación a la transformación del ser y de su entorno (Freire, 1970).

Dicha transformación solo es posible cuando educador y educando se unen para desarrollar un proceso de concientización en la "praxis concreta" (Freire, 1971), de lo contrario es solo manipulación.

Ésta es la razón por la cual, para nosotros, la "educación como" práctica de "la libertad", no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes ya hechos en los educandos, no es la "perpetuación de los valores de una cultura dada", no es el "esfuerzo de adaptación del educando a su medio". Para nosotros, la "educación como, práctica de la libertad", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognocente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes. Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognocentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan. (Freire, 1971, p. 90)

Dado que recorrer el camino del saber, en compañía de otros, hace que el ser sea realmente, la comunicación y el diálogo son aspectos fundamentales. Aquí la comunicación es vista como el camino para el encuentro entre educador y educando que buscan el desarrollo de su ser en libertad con el objetivo de transformarse y de transformar.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico -reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso

de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo. En lenguaje directo: los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivale a asumir conscientemente, como trabajador, la función de sujeto de su historia, en colaboración con los demás trabajadores: el pueblo (Freire, 1970, p. 16).

En esta misma línea Kaplún (1985, 1998, 2002) hace una conexión directa y práctica de la comunicación y la educación, donde la educación se ve potenciada como consecuencia de un acción comunicativa con sentido pedagógico. Frente a los modelos educativos y comunicativos centrados en el contenido o en el maestro, Kaplún, a partir de los postulados de Freire, propone un tipo de educación y de comunicación endógeno, que está centrado en la persona y en el proceso (Kaplún, 1985, p. 49). Bajo esta línea la educación y la comunicación, o la educomunicación, buscan formar para transformar; formar a las personas desde una óptica horizontal donde hay un educador-educando junto a un educando-educador que se unen para transformar la realidad. “Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Kaplún, 1985, p. 51), y lo hacen por medio de la comunicación. En sus palabras, “comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcancen una conciencia común” (Kaplún, 1985, p. 68).

Esta nueva manera de entender la educación propone una mirada en relación con la transformación del ser por medio de la acción educadora. Y requiere una nueva mirada del proceso de comunicación que se desarrolla. Partiendo de que el mundo del siglo XXI requiere cambios profundos que permitan la transformación del ser y de los entornos, es pertinente pensar en la transformación de los actos comunicativos que se dan en el contexto educativo. El proceso educativo no cambiará si no se transforman los procesos comunicativos. Tanto la educación como la comunicación requieren poner su foco en el ser antes que, en el saber, y el hacer, y esta comunicación ha de ser dialógica por naturaleza.

Educador-educando y educando-educador se encuentran en la palabra, escrita o hablada, en el diálogo donde hay un campo común de encuentro, de socialización, de transformación. El diálogo, entonces, cobra real importancia porque es allí donde los unos y los otros, el yo y el tú, el nosotros, se encuentran para transformarse y transformar. En otras palabras, debe ser democrática.

La comunicación social, democrática y eficaz, ha de estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla. Y ha de ser una auténtica comunicación; es decir, tener como metas el diálogo y la participación (Kaplún, 2002, p. 61).

En tercer lugar, se hace una aproximación a la teoría del diálogo desde los postulados de Freire y Buber. Antes, al mencionar la base epistemológica de la educación

desde los aportes de Freire se ha mencionado la importancia del diálogo como lugar de encuentro entre educador-educando y educando-educador.

Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo (Freire, 1970, p. 14).

La palabra, al darle vida con sentido y contexto, se convierte en diálogo y permite la transformación dado que quienes usan la palabra en el diálogo establecen un marco de reconocimiento mutuo y expresan el sentido de colaborar en la construcción del mundo. En este sentido el yo se encuentra con el tú, en términos buberianos y generan un campo de transformación del mundo (Buber, 2017).

Los actos comunicativos, bajo la mirada de la educomunicación, deben tener una orientación dialógica donde los interlocutores tienen un campo de acción comunicativo común donde se desarrollan relaciones basadas en réplicas discursivas: “pregunta y respuesta, afirmación y objeción, afirmación y consentimiento, proposición y aceptación o negación, orden y cumplimiento, etc.” (Bajtín, 1982, p. 9). Este tipo de comunicación y de discurso está diseñado e implementado pensando más en los interlocutores que en el contenido, y puede brindar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar, el diálogo, en el contexto educativo y digital es una acción lingüística, es decir, una acción que se hace en una lengua específica, siguiendo las reglas de dicha lengua, y buscando crear nuevas realidades por medio de la construcción lingüística. En YouTube la oralidad es la modalidad que prima, por lo menos en las producciones audiovisuales de los *edutubers*, así como en la educación tradicional. En otras modalidades como en la escritura, el uso de discurso lingüístico textual tiene primacía. Por ello se aborda el diálogo desde la lingüística aplicada, el metadiscurso, y la interacción discursiva.

Si bien el objeto de análisis de metadiscurso y la interacción discursiva surge en el marco del análisis de textos académicos y directamente relacionados con la argumentación, en esta propuesta se toma dicha propuesta como una manera válida y validada para producir interacción y potenciar el factor dialógico. La interacción social de Hyland (2005) aborda el modelo de interacción discursiva compuesto por marcas textuales que generan mayor interacción entre los participantes por medio del texto. La inclusión de dichas marcas, con sentido y finalidad pedagógica, permiten fortalecer el factor dialógico. Este abordaje es una apuesta novedad de la presente investigación y es un aporte al campo académico e investigativo del análisis del discurso y el metadiscurso.

Las marcas textuales hacen posible la orientación discursiva de un acto comunicativo al establecer la postura que tiene el hablante en el acto comunicativo, y el compromiso que se genera con la audiencia.

Finalmente, y dado que se está hablando de un modelo con una orientación potencial al diálogo, se toma el *engagement* social como una expresión de la interacción en redes sociales. En este sentido se toman los aportes de Capriotti et al. (2019), Kaushik (2011), y Ure (2018), según los cuales los mensajes publicados en redes sociales tiene la posibilidad de generar interacciones con la audiencia, y de generar una conexión emocional. Estas interacciones son expresadas por medio de clics en Me gusta, No me gusta, comentarios, o compartir el contenido.

8.5. Elementos del modelo de comunicación

El modelo de comunicación con orientación al diálogo retoma los elementos clásicos del acto comunicativo propuestos por Jacobson (1985), con algunos matices.

8.5.1. Participantes

Mientras que en los modelos de comunicación clásicos se hace la distinción entre emisor y receptor, en esta propuesta se retoma la base epistemológica de Cloutier (1983), Kaplún (1985), y Aparici y García-Marín (2018) quienes usan el término emirec para representar la doble función que ejerce cada uno de ellos. Además, se parte de la idea según la cual comunicar es ser parte de algo más grande y profundo que el sujeto (Freire, 1970), por lo tanto en esta propuesta se usa el término participantes para referirse a los emirec que toman parte del acto comunicativo y lo hacen posible.

Los participantes representan el Yo-Tu (Buber, 2017) y son conscientes de la importancia de su papel dentro del acto comunicativo. El primer participante, el *edutuber*, tiene la responsabilidad de definir qué va a decir, cómo lo va a estructurar, y cómo hacer posible que el mensaje tenga una clara orientación al diálogo con el fin de potenciar el acto comunicativo. En segundo participante, la audiencia, se involucra en el campo comunicativo con la intención de ser parte activa y participativa del suceso comunicativo.

En el modelo de comunicación propuesto los participantes son sujetos que, en un plano horizontal, entre iguales con sus diferencias, entran a hacer posible la construcción de lo que no existe: un acto comunicativo con orientación al diálogo, un encuentro dialógico profundo que permita la transformación del ser y del entorno.

8.5.2. Mensaje

El mensaje es aquello que se dice, se comparte, y se co-construye entre los participantes. El diseño del mensaje, tanto en su estructura como en su metaestructura es responsabilidad del primer participante. La reconstrucción del mensaje es responsabilidad de la audiencia, así como la expresión tácita o explícita de la respuesta.

Desde el enfoque lingüístico y metadiscursivo el mensaje puede tener varias dimensiones. Una de ellas es la dimensión metadiscursiva que indica la manera en

que los participantes están presentes en el discurso (Hyland, 2005). La presencia de los participantes en el discurso se hace evidente por medio de marcas discursivas de tipo lingüístico que permiten establecer la postura del primer participante y el compromiso, o *engagement*, del segundo participante. El mensaje es un producto diseñado, producido, construido y re-construido en el acto comunicativo.

Como se verá más adelante, el canal comunicativo permite la interacción del segundo participante sobre el mensaje por medio de Me gusta y por medio de los comentarios. Bajo el modelo de comunicación propuesto, estas funciones de *engagement* social, hacen parte del mensaje.

En este contexto, en el marco del modelo de comunicación propuesto, el mensaje va más allá de lo que se dice; se trata de una construcción conjunta a través de las palabras y el pensamiento de los participantes. Haciendo una paráfrasis de McLuhan y Scolari, la participación es el mensaje.

8.5.3. Código

La propuesta de un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo está soportada en el uso del código lingüístico. Aunque es factible que otros modelos aborden elementos paralingüísticos, kinésicos, gráficos, y auditivos en el marco de la producción de contenido audiovisual en YouTube, el enfoque de esta investigación, respaldado por la revisión teórica y los resultados obtenidos en el análisis empírico, privilegia el código lingüístico, es decir, el uso de la lengua como elemento principal para el fomento de una orientación al diálogo y la interacción entre los participantes. Es fundamental considerar que el código lingüístico es el factor compartido por los participantes, lo que posibilita el diálogo.

En el acto comunicativo, el código lingüístico puede ser expresado por medio de la oralidad o de la escritura. Si bien es cierto que la producción de los *edutubers* latinoamericanos centran el acto comunicativo en la oralidad, es posible que el acto comunicativo use el código escrito para reforzar o remarcar alguna de las marcas discursivas.

8.5.4. Canal

La propuesta del modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo se establece en el marco de la comunicación digital con fines educativos que se produce en la plataforma YouTube. En este sentido, el canal del acto comunicativo es YouTube y esto tiene implicaciones directas en el proceso comunicativo. En primer lugar, la duración de la producción audiovisual es fundamental ya que los videos suelen tener una duración aprobada de entre 5 y 7 minutos.

En segundo lugar, es pertinente usar el estilo comunicativo propio de YouTube el cual hace parte de la dinámica de la plataforma y a las expectativas de la audiencia. Se espera que un contenido audiovisual con fines educativos publicado en YouTube esté más cercano al estilo propio de los *youtubers* que al estilo del profesor tradicional del aula del clase.

Por último, se deben tener en cuenta las herramientas de interacción y de generación de *engagement* social que la plataforma permite. En este sentido, el diseño del mensaje debe contemplar, además de la inclusión de las marcas de la interacción discursiva, la planificación de los momentos puntuales en que los que se usará, con sentido pedagógico, el Me gusta y el comentario. Se propone que las acciones de interacción digital sean parte de la orientación al diálogo, más que simples expresiones hechas fórmulas que se dicen al final de los videos.

Los actos comunicativos de los *edutubers*, y de profesores en general, suelen estar centrados en el qué: hola a todos, ¿Cómo están? Bienvenidos a un nuevo video. Hoy vamos a hablar de... También suelen estar centrados en el quién: hola a todos. Bienvenidos a un nuevo video. Mi nombre es... Si bien, estos recursos lingüísticos no están mal utilizados per se, es importante pensar que diseñar la estructura comunicativa e incluir ciertas marcas pueden orientar de mejor manera al hablante para que haga parte del acto comunicativo.

Dado que la intención del creador de contenido audiovisual en YouTube es producir y publicar un contenido audiovisual que tenga efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de las marcas de interacción discursiva es una herramienta fundamental para generar una orientación al diálogo si son usadas con sentido pedagógico.

8.5.5. Marcas de postura

8.5.5.1. Marcas de automención

Las marcas de automención son palabras o expresiones que hace evidente la presencia del hablante en el mensaje comunicativo; suelen estar presente por medio del uso de pronombres y formas verbales conjugadas en primera persona singular. Estas marcas manifiestan la presencia del yo en el acto comunicativo. Las marcas de mención de automención le permiten al segundo participante saber dónde está ubicado el primer participante, en qué lugar del campo comunicativo se encuentra, lo que le permitirá establecer su lugar dentro del mismo campo.

Un uso recargado de las marcas de automención convierten al acto comunicativo en una oda en primera persona que minimiza al oyente ya que pone toda la atención en el hablante. Así mismo, un acto comunicativo donde las marcas de automención no se usan desconecta al hablante del mensaje lo que resta credibilidad y cercanía para el oyente. Juntos extremos producen actos comunicativos monológicos que minimizan al oyente.

La presente propuesta aboga por un uso equilibrado de la marca de automención, en coherencia con la marca de mención de la que se hablará más adelante. Se aboga por un uso estratégico que le permita al oyente conocer al hablante, conocer dónde se encuentra dentro del discurso, qué puede esperar de él, y por qué debe escucharlo.

8.5.5.2. Marcas de refuerzo

Dentro del acto comunicativo las marcas de refuerzo permiten conocer aquellos puntos que el hablante establece y que le generan al oyente la confianza para escucharle y dialogar. Las marcas de refuerzo muestran aquellos puntos en los cuales no hay lugar a dudas, aquellos puntos que el hablante establece, que son tomados para avanzar en el acto comunicativo, que son puntos fijos, y en los cuales se puede confiar. Estas marcas se hacen evidentes en el texto por medio de palabras y frases como: sin duda alguna, todos sabemos, ciertamente, sin lugar a duda, está demostrado, etc.

Las marcas de refuerzo le permiten al oyente identificar los puntos firmes sobre los cuales se desarrolla la comunicación, aquello en lo que no hay espacio para la duda. Cuando el oyente tiene un punto fijo de apoyo se basa sobre el acto comunicativo y dicho punto le es útil para avanzar.

Un acto comunicativo plagado de marcas de refuerzo genera un discurso vertical, monológico, impositivo, que no tiene margen para la duda, la participación, y el diálogo. De igual manera, un acto comunicativo sin marcas de refuerzo deja al oyente sin un punto de referencia sobre el cual pueda establecer un punto de partida o de avance en el acto comunicativo.

En esta propuesta se aboga por un uso equilibrado, usando en los momentos precisos en lo que se requiere establecer un punto de partida o un punto de avance en el acto comunicativo. Se recomienda un uso equilibrado de marcas de refuerzo y de marcas de cobertura, dado que mientras las primeras son definitorias y definitivas, las segundas muestran el espacio discursivo para que el hablante pueda interactuar.

8.5.5.3. Marcas de cobertura

Las marcas de cobertura muestran hasta dónde llega el hablante y que espacio de interacción puede tener el oyente. Las marcas de cobertura pueden ser la otra cara de la moneda en relación con las marcas de refuerzo. Si bien, las marcas de refuerzo establecen puntos fijos en el acto comunicativo, las marcas de cobertura establecen puntos que el hablante puede ir moviendo, de acuerdo con su proceso de comprensión. Las marcas de cobertura pueden aparecer en el texto mediante palabras y expresiones como: es posible, puede ser que, puede que, en algunos casos, algunos afirman que.

Un acto comunicativo diseñado con fines pedagógicos debe tener presencia de marcas de cobertura porque es el espacio que tiene el segundo participante de llenarlo con sus conocimientos, aportes, dudas, preguntas, propuestas.

La exclusión de las marcas de cobertura suele ir acompañada de un exceso de uso de marcas de refuerzo, lo que hace que el acto comunicativo sea monológico y vertical. Un uso exagerado de marcas de cobertura podría dar la sensación de que el acto comunicativo es tan variado y volátil que no hay un punto fijo sobre el cual se puede establecer un punto de credibilidad.

En esta propuesta se aboga por un uso estratégico de las marcas de cobertura y deben ser usadas con un propósito pedagógico puntual. La marca de cobertura es el espacio que tiene el hablante para participar, y el uso estratégico debe estar orientado a generar la interacción entre los participantes.

8.5.5.4. Marcas de actitud

Las marcas de actitud manifiestan la postura emocional del hablante dentro del acto comunicativo. Son expresiones textuales que muestra su expresión emotiva frente a lo que está diciendo o está haciendo. En los actos comunicativos educativos la expresión emocional es fundamental dado que la manifestación de las emociones establece una conexión directa con el oyente. Las marcas de actitud suelen estar expresadas por palabras como: me encanta, estoy feliz por, me alegra, es divertido, me excuso, perdón.

En esta propuesta se aboga por uso consciente de las marcas de actitud con naturalidad, buscando siempre la expresión real y verdadera de la emoción, así como la conexión emocional con el oyente. Una expresión emocional inventada o falsa genera el rechazo y reprobación por parte del segundo participante, lo que produce una ruptura comunicativa.

8.5.6. Marcas de compromiso

8.5.6.1. Marcas de mención

La marca de mención es la manera de citar al hablante dentro del discurso, dicha mención es un llamado a la participación, a la toma de una decisión, o a realizar una acción. En el acto comunicativo esta marca puede ser un pronombre de primera persona plural o una forma verbal. Las marcas de mención pueden ser directas o inclusivas. Las directas son las menciones al otro por medio del tú, te, a ti; las inclusivas son las menciones al otro donde el hablante está incluido y se expresan por medio del pronombre de tercera persona plural y sus respectivas formas verbales.

Durante el acto comunicativo la mención al interlocutor es una manera literal de hacerlo partícipe de la interacción. La presencia del oyente abre una puerta directa a la construcción colectiva del saber y por lo tanto de la realidad. El uso de las marcas de mención suele estar relacionado con el estilo comunicativo. Algunos *edutubers* analizados suelen construir sus actos comunicativos de manera directa, mientras que otros lo hacen de manera inclusiva.

En esta propuesta se aboga por un uso consciente de las marcas de mención, tanto directas como inclusivas. La inclusión consciente y puntual de un pronombre puede ser un llamado al oyente directo, real, que puede generar interacción y mostrar una orientación horizontal en el acto comunicativo.

Las marcas de mención están directamente relacionadas con la marca de automención. Por medio de la automención el primer participante está presente en el acto comunicativo, por medio de la mención es el segundo participante quien está presente. La conexión equilibrada y el uso con sentido pedagógico puede generar un

Yo-Tú fundamental para el encuentro, para la interacción, para la construcción común del saber.

8.5.6.2. Marcas de pregunta

Las marcas de pregunta son las marcas que por excelencia llaman a la interacción del segundo participante. Una pregunta genera una activación mental en relación con la respuesta. Esta marca, si se usa de manera pedagógica, puede convertirse en una herramienta fundamental para el fortalecimiento del diálogo en un acto comunicativo. Es importante mencionar que por el hecho de incluir una pregunta en el acto comunicativo no se está fortaleciendo el factor dialógico, es necesario la inclusión de preguntas de reflexión junto a momentos de respuesta que permitan realmente la interacción del oyente.

Hyland (2005) propone tres tipos de pregunta. La pregunta de afirmación cuya respuesta es sí o no, la pregunta retórica que es contestada de manera inmediata por el hablante, y la pregunta que genera una motivación a la respuesta con profundidad. En esa propuesta se estima que, si bien los tres tipos de pregunta son útiles para la generación de interacción, las preguntas de reflexión son las que mayor grado de interacción dialógica suscitan en los oyentes.

Durante el acto comunicativo la inclusión de preguntas puntuales, en momentos precisos, puede convertirse en recursos dialógicos que llaman a la interacción y a la participación del oyente. En YouTube, en el entendido que es una red social basada en la web 2.0, la posibilidad de publicar comentarios se convierte en una herramienta que puede ser potenciada y usada con fines pedagógicos.

8.5.6.3. Marcas de dirección

Durante el acto comunicativo el hablante llama a la acción al oyente. El uso de expresiones imperativas, o la solicitud de favores implican una solicitud del hablante al oyente. En el acto de comunicación el oyente espera que en algún momento se le dé una indicación que lo lleve a la acción, ya sea física, cognitiva, emotiva. En el texto el uso de formas verbales en modo imperativo y expresiones directas como: te pido, por favor, son marcas de dirección o marcas directivas.

Cuanto un acto comunicativo tiene exceso de marcas directas el mensaje toma una orientación imperativa, directiva, y dictatorial; a su vez refleja una orientación vertical del acto comunicativo donde un hablante le dice qué tiene que hacer o pensar un oyente. La ausencia de marcas directivas genera en el oyente la inquietud en relación con la utilidad de la información. El acto comunicativo debe incluir una indicación que apunte a la acción, a lo que se puede hacer con la información que se está compartiendo.

En esta propuesta de un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo se recomienda diseñar muy bien qué se le va a pedir al interlocutor y en qué momento, teniendo en cuenta que la indicación no puede caer en un estilo dictatorial, si se requiere tener claridad y equilibrio con relación a qué hay que hacer durante y después del acto comunicativo.

8.5.6.4. Marcas de conocimiento compartido

Establecer un campo común de conocimiento compartido es fundamental para el desarrollo de un proceso de comunicación horizontal. Quienes llegan al acto comunicativo lo hacen con saberes propios y el primer participante está en la tarea de preparar el campo para que juntos actores comunicativos tengan un punto de partida desde donde puedan avanzar. En el proceso comunicativo el conocimiento compartido se expresa mediante palabras y frases como: todos sabemos, es común para todos, todos estamos de acuerdo.

Los actos educomunicativos requieren de la participación de hablantes y oyentes desde un punto en común, y dicho punto común se puede establecer desde el conocimiento compartido. Valorar este aspecto termina por ser una valoración del otro como un Tú y no como un ello (Buber, 2017). El conocimiento compartido pone el foco en quienes se comunican, antes que en el qué es lo que se dice.

Durante el acto comunicativo hay proceso, etapas, y un resultado. La inclusión del conocimiento compartido se debe hacer con estrategia educomunicativa, es decir, buscando establecer lazos de conexión que permitan al oyente y al hablante estar en igualdad de conocimiento, partir de aspectos comunes, y a partir de ello construir nuevos saberes, y transformaciones. Se propone que en ciertos momentos específicos del acto comunicativo el hablante pueda reconstruir dicho campo de conocimiento compartido para, a partir de allí, avanzar.

8.5.6.5. Marcas de aportes personales

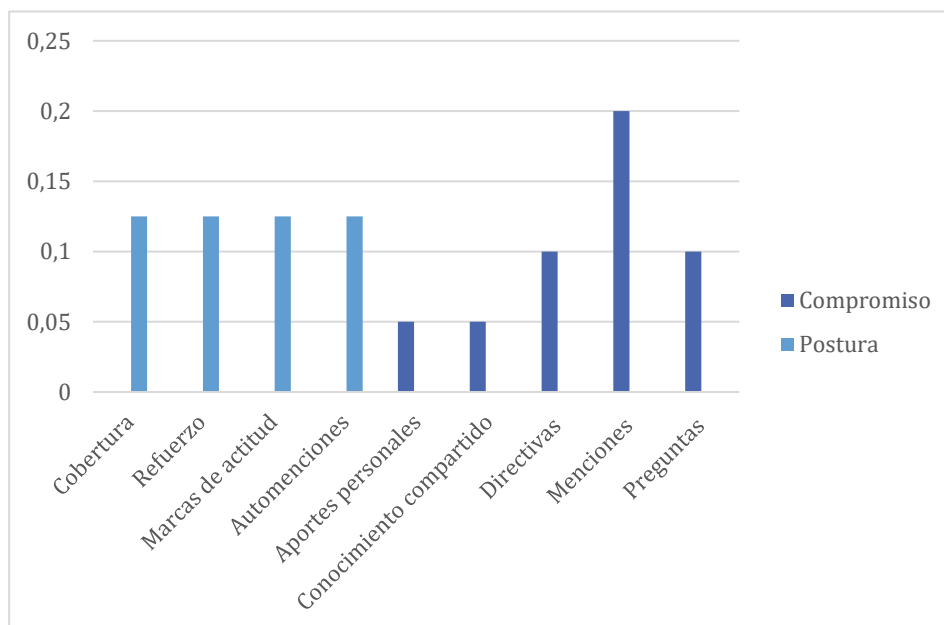
Todos recordamos con cariño alguna anécdota, historia, o fábula contada por un profesor. Las historias conectan. Las marcas de aportes personales son como un paréntesis que se abre en medio del acto comunicativo para incluir lo que al parecer rompe con la línea del mensaje pero que se convierte en una zona de descanso para seguir avanzando. Las marcas de aportes personales ayudan a conectar el oyente y el hablante por medio de inclusiones discursivas que al principio no parecen tener mucho sentido, pero que al final enriquecen el mensaje.

No se habla aquí del desarrollo de un discurso narrativo, anecdótico, o humorístico al estilo de un *stand comedy*, pero sí del uso de estrategias discursivas que permitan la conexión entre hablante y oyente. La inclusión de estos apartados en momentos puntuales del acto comunicativo puede potenciar la conexión y la interacción discursiva. Aquí se recomienda su uso con sentido pedagógico, dentro de una estrategia comunicativa clara que aporte al mensaje y potencie el compromiso del oyente.

Hasta aquí se han presentado las marcas discursivas que pueden fortalecer el factor dialógico. El marco teórico y los resultados de la investigación empírica dan cuenta de la importancia de estas marcas, así como de la urgencia que existe en los *edutubers* latinoamericanos, y por extensión en muchos profesores, de implementar estos elementos en su práctica educomunicativa, es decir, comunicar mejor para educar mejor. La implementación de estas marcas textuales en un acto comunicativo requiere de diseño, planeación, estrategia, y una finalidad pedagógica. En la figura 56 se

puede apreciar las marcas de interacción discursiva que se proponen en este modelo y su uso equilibrado.

Figura 56. Propuesta de uso de las marcas de interacción discursiva



El modelo propuesto aboga por una presencia equilibrada entre las relaciones que se pueden dar entre marcas. Así, las marcas de cobertura y las marcas de refuerzo deberían tener un porcentaje de uso equilibrado en todo el acto comunicativo, al igual que las menciones y las automenciones. Sin buscar establecer un rango exacto del uso de marcas se propone un modelo porcentual que tiene en cuenta todas las marcas y que hace énfasis en el uso pedagógico de cada una de ellas. La propuesta surge a partir de la revisión teórica y la investigación empírica desarrollada, que se puede ver en la tabla 103.

Tabla 103. Propuesta de uso de las marcas de interacción discursiva		
Tipo de marca	Marca	Porcentaje
Postura	Cobertura	13%
Postura	Refuerzo	13%
Postura	Marcas de actitud	13%
Postura	Automenciones	13%
Compromiso	Menciones	20%
Compromiso	Aportes personales	5%
Compromiso	Preguntas	10%
Compromiso	Directivas	10%
Compromiso	Conocimiento compartido	5%
Total		100%

8.6. Estructura del acto comunicativo

Como se ha mencionado previamente, el modelo propuesto se concentra en la producción del acto comunicativo y tiene como objetivo que el mensaje sea construido y transmitido con una metaestructura que fortalezca el factor dialógico.

En teoría musical hay ciertos acordes que son preparatorios para otros acordes. Universalmente el oído está preparado para el cierre de una obra musical y hay unos sonidos que van preparando al oyente para dicho cierre, es decir, la nota final ha sido anunciada, se espera, se anhela, y cuando llega se experimenta el cierre de la obra. Similar ocurre con el humor, un chiste tiene una estructura narrativa particular: puesta en escena, diálogo, desenlace o remate; el oyente, a partir de la estructura del acto comunicativo del hablante, se va preparando poco a poco a tal punto que espera que llegue el remate. Tanto en la música como en el humor la estructura y los elementos que la componen orientan al oyente a un punto de cierre en ambos casos. Con los actos comunicativos sucede algo similar en la medida en que el hablante puede estructurar su mensaje de tal manera que oriente al oyente a participar, a conectar, a interactuar, a ser parte del mensaje, a dar sus aportes, a comunicar.

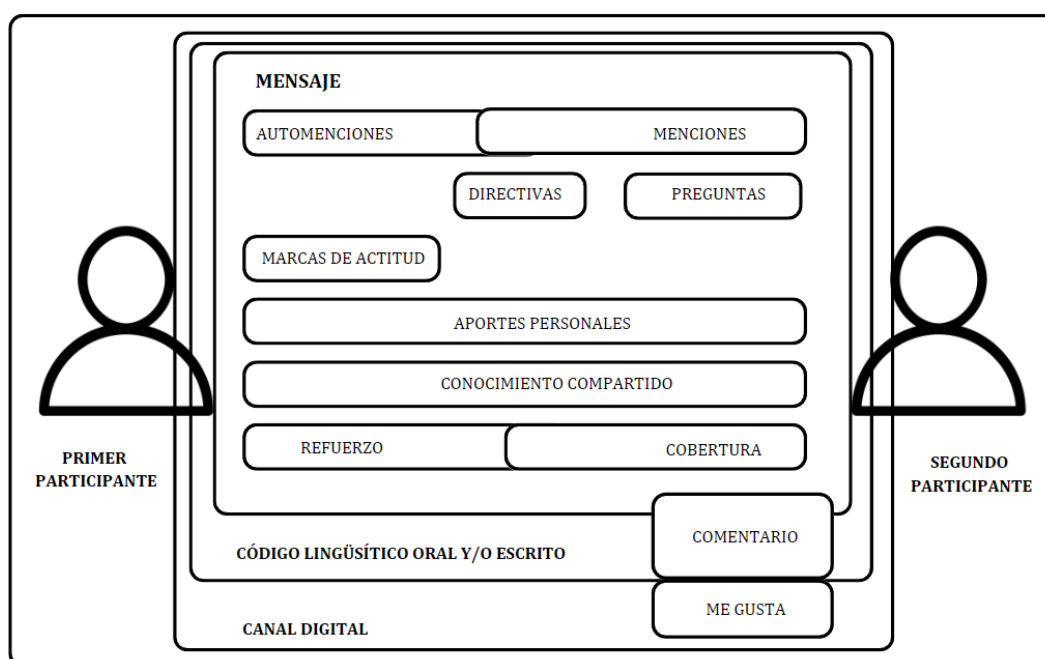
La estructura del acto comunicativo propuesto implica a todos los elementos de la comunicación presentados anteriormente, y permite el diseño y ejecución de un acto comunicativo que se puede transformar en la medida en que la comunicación se va generando. El acto comunicativo inicia cuando el primer participante define el tema del mensaje, las partes que tendrá el mensaje, y define que su propósito comunicativo no es únicamente dar información, o explicar un tema, sino generar un proceso comunicativo que esté orientado o direccionado al diálogo; para ello debe determinar el momento de uso, el porcentaje de frecuencia de uso, la finalidad pedagógica del uso de cada marca de interacción discursiva; así como motivar el compromiso del segundo participante.

En este contexto se puede decir que el mensaje del acto comunicativo tiene varias dimensiones. En primer lugar, la dimensión temática o curricular; en segundo lugar, la dimensión de organización del discurso; en tercer lugar, la dimensión meta-discursiva que indica la manera en que los participantes están presentes en el discurso por medio de las marcas de interacción la motivación al *engagement* social (Hyland, 2005); en cuarto lugar, la dimensión pedagógica. De una u otra manera cada dimensión se superpone y se interconecta para que el mensaje y la orientación dialógica logre su cometido.

Aunque una ilustración no expresa la totalidad del fenómeno ilustrado, se podría decir que el modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo se asemeja a un juego de tenis donde los participantes se reúnen en un campo determinado con la finalidad de que la pelota se vaya transformando, que el juego vaya tomando una forma propia a tal punto que ambos jugadores pueden hacer sus mejores jugadas. Mientras que en el juego tradicional del tenis se busca anotar más puntos, en este juego comunicativo se busca que cada jugador haga sus mejores participaciones. El primer participante, conocedor anticipado del propósito genera un ambiente que le permita al segundo participante interactuar, participar, y jugar para cambiar.

A continuación, se presenta la figura 57 donde se ilustra el modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo. En la figura se aprecia dos participantes, en un plano horizontal, en igualdad de condiciones, un canal digital para ambos, un código lingüístico que hace posible la generación de un mensaje que por el uso de las marcas textuales tiene una orientación potencial al diálogo. Las opciones de interacción que tiene el segundo participante y que entran a ser parte del mensaje. Los comentarios comparten el código lingüístico y el mensaje, mientras que el Me gusta comparte el canal y el mensaje.

Figura 57. Modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo



Las marcas de interacción discursiva están organizadas en planos de cercanía a cada participante. Mientras que las automenciones, las marcas de actitud, las marcas directivas, y los refuerzos son marcas que recaen sobre el primer participante; las marcas de mención, las preguntas, y las coberturas son marcas que recaen en el segundo participante. Las marcas de aportes personales y conocimiento compartido son marcas compartidas para ambos participantes.

El diseño de un mensaje bajo el modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo busca activar a los participantes y llevarlos a la interacción, directa o indirecta. La interacción directa puede darse luego de una pregunta del primer participante, y por medio de una respuesta en un comentario, del segundo participante; la interacción indirecta puede darse en la participación cognitiva por parte del segundo participante en una imagen propuesta por el primer participante: "imagínate que estamos..." Una participación indirecta es una participación productiva pero silenciosa (O'Connor et al., 2017).

El modelo de comunicación puede generar tantos encuentros participativos como sea posible, directos e indirectos. Un encuentro participativo sucede cuando el primer participante, de manera consciente y con propósito educacional, emplea

una marca que activa la participación del segundo participante. El uso de una marca de refuerzo, por parte del primer participante, permite que el segundo participante confíe en la autoridad del primero; en este caso se genera un encuentro participativo indirecto, hay interacción en torno a un aspecto del discurso. Cuando el primer participante comparte un aporte personal, como una anécdota, por ejemplo, el segundo participante se puede ver conectado con algún aspecto de la anécdota, y podría interactuar de manera directa dejando un comentario o dando Me gusta. En la medida en que se usen más marcas de interacción con sentido educ comunicativo, más encuentros participativos se generan y por lo tanto mayor orientación al diálogo.

Los encuentros participativos directos pueden ser diseñados, desarrollados y representados de manera planificada; en cambio, los encuentros participativos indirectos pueden ser diseñados y desarrollados, pero no pueden ser plenamente representados. El uso de la marca de mención, por ejemplo, permite que el primer participante haga una referencia directa al segundo, pero este último podría no responder explícitamente en un comentario. Sin embargo, si el uso de la marca de mención está enmarcado en una secuencia discursiva diseñada para fomentar el diálogo, las posibilidades de lograr una participación directa por parte del segundo participante son mayores. Esta secuencia discursiva podría ser: marca de aporte personal, marca de mención, marca de pregunta, marca directiva. Por ejemplo:

En una ocasión, en un examen escrito para el que estudié mucho, fui vencido por los nervios. Olvidé todo lo que había estudiado, y aunque sabía que esos contenidos los conocía no fui capaz de responder. ¿Alguna vez te ha pasado que por los nervios no apruebas un examen o te bloqueas en una exposición oral? Deja un comentario con tu experiencia y entre todos busquemos soluciones al manejo de los nervios en entornos educativos.

El texto anterior podría ser la introducción de un video sobre el manejo de las emociones en entornos educativos. La secuencia discursiva está organizada así: aporte personal, automención, pregunta, mención, marca directiva, uso del comentario, mención inclusiva. Esta secuencia ha sido diseñada para que el segundo participante interactúe de manera directa dejando un comentario; aunque puede no hacerlo, las posibilidades de su participación indirecta recordando una situación similar son muy altas. La secuencia discursiva implementada les ha permitido a los participantes co-construir el mensaje, ser parte del acto comunicativo y orientarlos al diálogo.

8.7. Finalidades pedagógicas de las marcas de interacción discursiva

En el momento en que un *edutuber* desee usar con sentido pedagógico las marcas de interacción discursiva buscando fortalecer el factor dialógico de su discurso educativo puede tomar como línea de partida la siguiente relación entre marcas de interacción y finalidades pedagógicas. La presentación de la tabla 104 busca ser una orientación y remarcar las posibilidades que puede tener el uso del discurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 104. Finalidad pedagógica de las marcas de interacción discursiva

Tipo de marca	Marca	Finalidad pedagógica
Postura	Cobertura	Fomentar la participación. Estimular el pensamiento crítico Fomentar el razonamiento. Promover la autonomía.
Postura	Refuerzo	Brindar seguridad teórica sobre lo que se está afirmando. Sustentar el discurso para fortalecer la argumentación. Enfatizar aspectos clave.
Postura	Marcas de actitud	Generar una conexión emotiva con la audiencia.
Postura	Automenciones	Establecer un punto firme en relación con lo que se está afirmando para luego usarlo en el desarrollo del pensamiento crítico.
Compromiso	Menciones	Involucrar de manera directa a la audiencia.
Compromiso	Aportes personales	Generar conexión emotiva. Ilustrar el contenido mencionado.
Compromiso	Preguntas	Estimular la activación de conocimientos previos. Promover la participación activa. Evaluar el aprendizaje. Fomentar la comprensión de nuevos aprendizajes. Estimular la curiosidad y la indagación.
Compromiso	Directivas	Establecer instrucciones y orientaciones directas. Generar motivación en la audiencia. Enfatizar aspectos clave.
Compromiso	Conocimiento compartido	Activar conocimientos previos. Estimular el pensamiento crítico. Conectar con conocimientos previos Enfatizar aspectos clave. Generar interés y motivación.

8.8. Las marcas de interacción discursiva y la orientación al diálogo

El factor dialógico abordado en esta investigación de doctorado se define como una orientación manifiesta presente en el acto discursivo donde el hablante establece un campo común y propicio al diálogo con el hablante. Kent y Taylor (2021) han desarrollado una teoría del diálogo para las relaciones públicas. En sus aportes han definido una serie de principios que orientan el diálogo y que pueden tener una conexión directa con el modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo. En la tabla 105 se presenta la descripción de los principios dialógicos y su descripción.

Tabla 105. Principios dialógicos (Kent y Taylor 2021)

Principio dialógico	Promulgación
Consideración positiva	Tono conversacional, cortesía, sensibilidad cultural.
Vulnerabilidad	Autorevelación personal. Responda cualquier tema/pregunta.
Consecuencias imprevistas	Estar abierto a todos los temas. Respuestas sin guion. Espontaneidad.
Extraña otredad	Se busca la comprensión de los demás. Temas de conversación/riesgos asumidos.
Mutualidad	Reconoce a los interlocutores como colegas, no como enemigos a vencer.
Colaboración	Se busca la intersubjetividad. Acepta las opiniones de los demás como válidas. La realidad se negocia.
Empatía	Apoyo, orientación comunitaria, confirmación, simpatía.

Confirmación	Simpático y empático. Reconocimiento de las opiniones y preocupaciones de los demás. Intenta ayudar.
Compromiso	Trabaja/lucha para comprender los puntos de vista de los demás. Seguir hablando.
Autenticidad	Honesto, veraz, no engañoso. La personalidad se manifiesta. Da valor a la relación.
Compromiso con la conversación	Interacciones no competitivas. Admitir cuando la persona u organización está equivocada.
Compromiso con la Interpretación	Autenticidad. Centrarse en la intersubjetividad y la comprensión. Comunicadores formados en diálogo. Puede necesitar emplear siete reglas de compromiso dialógico.
Preparación psicológica	Con experiencia en diálogo. Valora el proceso. Tiene consideración positiva por los demás.

Nota: Adaptada de Kent y Taylor (2021)

Al hacer la revisión de los principios dialógicos se encuentra una conexión con el modelo propuesto en esta investigación con fines educomunicativos. En este sentido, el creador de contenido educativo puede reforzar el factor dialógico en la medida en que haga realidad en su práctica discursiva las marcas discursivas con una intención, además de pedagógica, dialógica siguiendo los principios planteados por Kent y Taylor (2021).

En la tabla 106 se presenta una conexión entre las marcas de interacción y los principios dialógicos, donde queda evidenciado que el modelo de comunicación permite enriquecer el proceso comunicativo para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 106. Interacción discursiva y principios dialógicos	
Marca	Principio dialógico Kent y Taylor (2021).
Refuerzo	Confirmación Compromiso con la conversación
Marcas de actitud	Consideración positiva Autenticidad
Automenciones	Mutualidad Confirmación
Menciones	Mutualidad
Aportes personales	Consecuencias imprevistas
Preguntas	Preparación psicológica
Directivas	Preparación psicológica
Conocimiento compartido	Colaboración Autenticidad

8.9. Engagement social con fines pedagógicos

Este modelo de comunicación propuesto entiende el *engagement* social no como un indicador de importancia para el éxito del *edutuber* en la plataforma sino como una oportunidad de interacción real con la audiencia. En este sentido, la posibilidad de dar Me gusta y de dejar un comentario podría ser tomado como una actividad puntual a realizar por parte de la audiencia.

El cambio propuesto, en este sentido, implica que el productor del contenido diseñe y produzca un momento puntual del contenido audiovisual que le pueda gustar, de manera particular, a la audiencia; luego de lo cual pediría dar Me gusta. Las anécdotas, las historias, los aportes personales, por ejemplo, son recursos lingüísticos y una de las marcas de interacción discursiva que podrían ser usadas para este fin.

Una vez terminada la historia, el *edutuber* podría preguntar, usando una nueva marca, a la audiencia si la historia en cuestión le ha gustado, para luego pedir dar clic en el botón Me gusta.

Lo que normalmente se hace, siguiendo el estilo propio de YouTube, es que al final del video se repita una fórmula de cierre donde se pide a la audiencia que dé Me gusta; contrario a ello, en este modelo se propone diseñar y producir el momento que motive al usuario a dar Me gusta.

En esta línea, el comentario es un recurso que podría enriquecer el diálogo dentro del acto comunicativo. En este sentido una pregunta abierta, diseñada para generar diálogo, debate, y/o discusión seguida de una invitación puntual a dejar un comentario podría ser una buena estrategia para que la acción de escribir un comentario por parte de la audiencia no solo sea una acción más, como reproducir el video, adelantarlos o atrasarlos, sino que sea una acción que hace parte de una arquitectura pedagógica y didáctica.

El punto por el cual se aboga es que el acto comunicativo sea entendido como un espacio de encuentro, y que, en ese sentido, dar Me gusta y comentar es una evidencia de dicho encuentro y no solo un indicador de éxito. Este cambio de enfoque enriquece la relación e interacción entre participantes, pone el foco en el tú que se relaciona con el yo (Buber, 2017), y no en el éxito numérico dentro de una red social.

8.10. Aplicaciones prácticas

La creación de contenido audiovisual educativo para YouTube puede seguir múltiples caminos. La experiencia del investigador como *edutuber* le permite presentar dos posibles casos de diseño de contenido donde el modelo comunicativo propuesto puede ser implementado.

Un caso de uso del modelo propuesto se puede dar en coherencia con el diseño instruccional. Un *edutuber* requiere publicar un contenido sobre un tema a sus estudiantes. En el momento del diseño de recurso audiovisual se podría dividir el contenido en 5 momentos: saludo, presentación del tema, explicación del contenido, ejemplos, y cierre; en este caso, las marcas podrían ser incluidas con sentido pedagógico, se pueden ver en la tabla 107.

Tabla 107. Ejemplo de uso de las marcas discursivas					
Momento del video	Saludo	Presentación del tema	Explicación del contenido	Ejemplos	Cierre
Marca discursiva	Marca de pregunta Marca de mención	Marca de refuerzo	Marca de refuerzo y Marca de cobertura Marca de mención	Aporte personal Marca de automención	Marca de pregunta Marca de automención y marca de mención.
Ejemplo de marca	¿Cómo te sientes hoy?	Sin duda alguna algo muy importante para la vida académica es	Los autores afirman Es posible que te estés preguntando	En alguna ocasión tuve que	Si estuvieras en mi lugar y tuvieras una situación similar ¿Qué decisión tomarías?

Otro caso de uso del modelo propuesto se puede dar en el momento de la producción de un video educativo para YouTube. La elaboración de un guion es un proceso fundamental que permite al *edutuber* revisar el uso del modelo de comunicación, validar el fortalecimiento del factor dialógico y usar las marcas de interacción discursiva con una finalidad educativa, es decir, con un enfoque pedagógico. Con el fin de presentar un ejemplo práctico de la aplicación del modelo de comunicación propuesto se presenta un guion para un video educativo en YouTube. El guion fue escrito buscando aplicar el modelo propuesto y con una intencionalidad pedagógica clara.

Título del video: Cómo escribir una reseña crítica.

Duración: 4-5 minutos.

Guion:

¿Alguna vez has estado en una conversación donde se está hablando de una serie o de una película y quieres participar con algún comentario crítico y no has tenido claro cómo hacerlo?

Quédate en este video y juntos encontremos la manera de crear una reseña crítica, que puede ser el punto inicial para poder tener conversaciones de impacto donde el pensamiento crítico sea protagonista.

Todos los seres humanos tenemos la capacidad de comunicarnos, de expresar nuestras opiniones, ideas, y juicios y todo gracias a que tenemos una capacidad maravillosa y es la capacidad de pensar, de reflexionar.

Dentro de los actos comunicativos que se producen existe un tipo de discurso que se denomina: la reseña crítica. Es un tipo de texto que tiene dos ingredientes (hablo de ingredientes y pienso en cocinar, aunque no sé cocinar mucho).

El primer ingrediente es un texto descriptivo donde se presenta la idea principal del producto a reseñar, se presenta un resumen del argumento, siempre teniendo en cuenta no contar el final, o la resolución de la trama porque eso sería hacer spoilers si es una reseña de una película o una serie; la idea de una reseña, además de hacer una crítica, es motivar a otros a conocer el producto reseñado.

Una de mis series preferidas es La Casa de Papel, (es un poco vieja pero es muy conocida; bueno, ni tanto, digo ni tan vieja, se estrenó en el año 2017). La idea central del resumen sería que esta serie trata de la planeación y ejecución de un atraco a Fabrica Nacional de Moneda y Timbre española. Podría dar muchos más detalles, pero sin contar el final de la serie.

El segundo ingrediente es un texto argumentativo donde aparece una opinión sobre el producto reseñado. En este apartado el reto es poner el foco en un aspecto puntual de la serie, dar una opinión y sustentarla con argumentos. Siguiendo con nuestro ejemplo, podríamos opinar sobre el

papel del profesor, de la trama y su relación con el ajedrez, sobre cada uno de los personajes, sobre la línea narrativa, con las estrategias narrativas dentro de la serie, etc. Como te das cuentas el apartado de tipo argumentativo es el lugar ideal para que dejes ver tus cartas y puedas hacer esa crítica al producto que estás reseñando.

Cuando hablo de crítica me refiero al resultado de un proceso de análisis donde se aplica el pensamiento crítico, y con esto quiero decir que ese comentario crítico no tiene que ser en tono negativo, bien podría ser un comentario para resaltar algo de la serie.

¿Cómo podemos resumir lo que hemos dicho? Una reseña crítica es un texto, escrito u oral, donde podemos hacer una descripción del producto reseñado y un comentario crítico.

Y, ¿solo se pueden reseñar series? Claro que no. Se pueden reseñar libros, obras de teatro, canciones, discos (¿alguien sabrá que es disco? ya estoy como viejo), y hasta comida. ¿Sabes quién es Mr Ergo? Probablemente has visto la película *Ratatouille*, la película sobre un rata que sueña con ser chef. La película fue ganadora del Premio Oscar a mejor película de animación. Mr Ergo es el crítico gastronómico que va al restaurante, prueba la comida, y escribe una reseña donde da su opinión: una comida extraordinaria hecha por alguien único e inesperado, escribió. Además, en su reseña describe con precisión la tarea de un crítico gastronómico.

Reseñar es una acción que nos invita a la reflexión. Es un ejercicio que nos motiva a pensar de manera crítica, a encontrar aquello que está escondido, a contrastar información, a generar una opinión con sustento. Escribir reseñas es un ejercicio excelente para aprender a resumir, analizar, reflexionar, y opinar.

Una reseña lleva un título llamativo, diferente al título de la obra reseñada, menciona los datos de aquello que se está reseñando, describe con precisión el producto a reseñar, y expresa la opinión sincera y sustentada. Como si fuera un delicioso plato de comida, algunos autores integran los dos ingredientes, otros los dejan por separado: primero presentan el resumen del producto a reseñar y luego la opinión o comentario crítico.

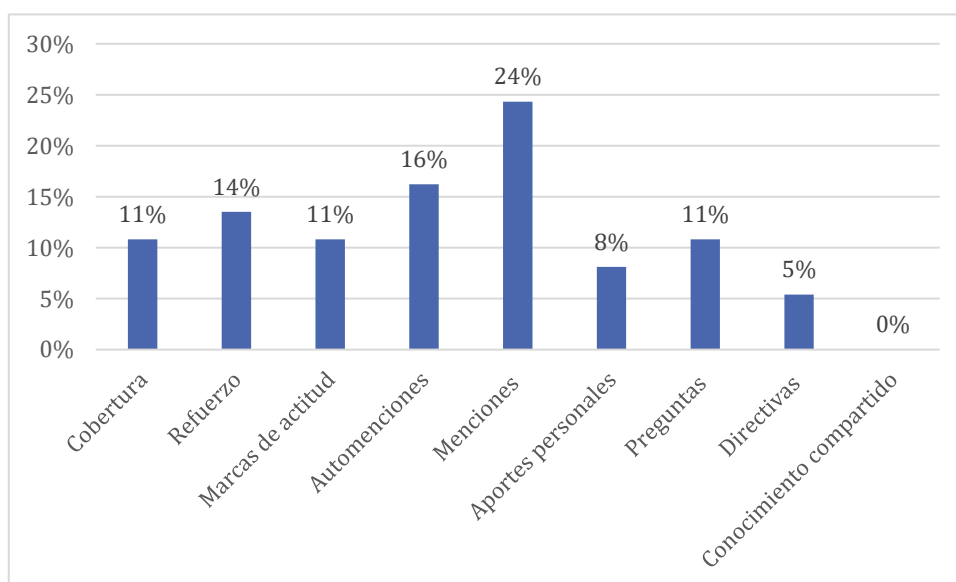
Escribir reseñas críticas puede ser el punto de arranque para poder tener conversaciones de impacto. Aprender a reseñar nos permite potenciar nuestra capacidad de análisis y de pensamiento crítico.

Te invito a escribir, aquí en los comentarios, una breve reseña sobre este video. No olvides los dos ingredientes principales. Me encantaría poder leer tu opinión y enviarte mi repuesta.

Hasta el próximo video.

El guion fue analizado aplicando el mismo método de análisis de contenido utilizado en el análisis del corpus de esta investigación. El resultado muestra que sí es posible generar un proceso de comunicación que fortalezca el factor dialógico, además se evidenció que el modelo es una guía para los *edutubers* y no una fórmula fija a cumplir. El análisis de contenido hecho al guion de ejemplo tuvo un uso más equilibrado de las distintas marcas de interacción discursiva, y omitió un tipo de marca, lo que indica que se puede generar un acto comunicativo con intencionalidad dialógica adaptando el modelo propuesto, y que hay otros factores comunicativos que son importantes a la hora de producir contenido educativo con orientación dialógica, como el tono de voz, los recursos gráficos usados, los efectos de sonido, entre otros. El porcentaje de frecuencias de marcas de interacción discursiva presentes en el guion de ejemplo se pueden ver en la figura 58.

Figura 58: Frecuencia de marcas de interacción discursiva en el guion de ejemplo



8.11. A modo de cierre

Como resultado de la revisión teórica desarrollada en esta investigación y de los resultados empíricos obtenidos se ha postulado un modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo. Este diseño aboga por el uso de las marcas de interacción discursiva en los actos comunicativos educativos con sentido pedagógico y en conexión los principios dialógicos. Los resultados de la investigación empírica muestran que los *edutubers* latinoamericanos, aunque usan marcas de interacción discursiva no lo hacen con una clara intención pedagógica, así mismo se encontró una alta frecuencia de uso de algunas marcas centradas en el orador lo que implica que el discurso tenga una orientación monológica, y una frecuencia mínima o casi nula de otras marcas.

El modelo propuesto aboga por una comunicación orientada al diálogo donde por medio del uso de las marcas de interacción, con sentido pedagógico y en conexión con los principios dialógicos, el discurso pase de tener una orientación monológica a una orientación dialógica. Este tipo de comunicación pone en valor la horizontalidad,

la libertad, la criticidad, y el ser como punto de inicio y punto de cierre del acto comunicativo.

El desarrollo de este tipo de comunicación en las producciones de los *edutubers* latinoamericanos mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje, le daría mayor margen de participación a la audiencia, y elevaría el *engagement* social posible gracias a la web 2.0, evidenciado en la tasa de aplausos y la tasa de conversación. Un discurso educativo dialógico podría enriquecer los procesos educomunicativos que se dan en YouTube, en las demás redes sociales, y en las aulas de clase en cualquier modalidad. Futuras líneas de investigación podrían tomar esta propuesta de modelo de comunicación y probarlo para validar su efectividad.

En este capítulo se ha presentado la propuesta del modelo de comunicación con una orientación potencial al diálogo en coherencia con el segundo objetivo principal de esta investigación. Este capítulo tuvo como propósito generar un campo de transferencia investigativa en el entendido que la investigación es un campo de acción que permite la transformación de la sociedad. Con esta propuesta se inicia un camino que implica el compromiso de los actores involucrados y la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede transformar, y que al transformar la comunicación se puede transformar la educación.

VI. CONCLUSIONES

9. Conclusiones

Los actos comunicativos en la red de internet representan la evolución de la comunicación sobre la base de la web 2.0. La posibilidad que tienen todos los usuarios de acceder a la información, de manifestar su opinión, y de crear nuevas publicaciones abre un abanico de posibilidades significativas para la comunicación (Aparici & García-Marín, 2018; González, 2019). La educación es un proceso directamente relacionado con la comunicación (Ferrés & Masanet, 2017; Kaplún, 1985, 1985), por lo tanto, el ecosistema digital (Kaplún, 2022; Scolari, 2018) ha promovido nuevos ecosistema de aprendizaje (Sanmamed et al., 2021) donde la red, y los procesos que suceden en ella, pueden ser una herramienta útil para que el aprendizaje suceda de manera más efectiva y real (Sangra et al., 2019). Así, el ecosistema digital y el ecosistema de aprendizaje se convierten en un espacio que, junto a los procesos análogos, permiten la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los cambios más profundos se ha dado en las redes sociales (García-Ruiz et al., 2018) ya que se han convertido en un espacio para la enseñanza (Forteza, 2021; Pattier, 2021a). YouTube, la mayor red social para la creación y publicación de contenido en formato video horizontal, es segunda red social dedicada al contenido audiovisual donde los usuarios pasan mayor cantidad de tiempo, luego de TikTok (Iab España, 2023). YouTube se ha convertido en una herramienta didáctica que puede fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde donde surgen los *edutubers*: profesores que se dedican a producir y publicar contenidos audiovisuales con una finalidad educativa, siguiendo la cultura comunicativa de esta red social (Pattier, 2020, 2021b).

Ante el auge de los *edutubers*, y dado que con el pasar de los años se han convertido el objeto de análisis (Abu-Taieh et al., 2022), esta investigación de doctorado abordó la forma en los *edutubers* se comunican con su audiencia y, establecen interacción discursiva y *engagement* social. La forma de la comunicación puede ser abordada de múltiples maneras, no obstante, en esta investigación se tomaron las producciones audiovisuales como actos comunicativos lingüísticos orales y por lo tanto se toma como lente de análisis el metadiscurso y el modelo de interacción discursiva propuesto y desarrollado por Hyland (2002, 2022).

Dentro de los actos comunicativos se consideró el factor dialógico, entendido como la orientación manifiesta que tiene el hablante y que implementa en su producción comunicativa con el fin de establecer una interacción efectiva con la audiencia. Cuando un *edutuber* produce un acto comunicativo, de manera consciente o inconsciente, usa ciertas formas lingüísticas que acercan o alejan a su audiencia de una interacción posible; también produce en la audiencia mayor o menor tasa de *engagement* social.

La presente investigación de doctorado giró en torno a dos objetivos principales. El primer objetivo principal estuvo centrado en examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, con el fin de comprender cómo se establece y desarrolla la interacción entre los *edutubers* y su audiencia en el contexto de la producción de contenido educativo en la plataforma YouTube. Para el logro de este objetivo se plantearon dos objetivos específicos; por un lado, identificar y analizar la interacción discursiva, postura y compromiso presentes en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Por otro lado, identificar y analizar la tasa de *engagement* social (tasa de aplausos y tasa de conversación) de los *edutubers* latinoamericanos en la plataforma YouTube para comprender las interacciones y la participación de su audiencia, mediante la medición y análisis de las métricas de *engagement* social. El segundo objetivo principal, y buscando la transferencia investigativa, se planteó proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomentar la interacción discursiva y el *engagement* social.

Las conclusiones se presentan en el mismo orden en que fueron planteados los objetivos y en conexión con el alcance descriptivo de la investigación.

En relación con el primer objetivo principal se abordó la identificación y el análisis de la interacción discursiva, postura y compromiso, presentes en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos. Una vez hecho el análisis se llegó a las siguientes conclusiones:

Todos los *edutubers* latinoamericanos analizados usan en sus producciones audiovisuales marcas de interacción discursiva, tanto de postura como de compromiso. Esto muestra que el contenido audiovisual producido tiene una orientación a la audiencia y busca generar un proceso comunicativo que redunde en un proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos los casos analizados se puede identificar una clara intención educativa evidente en la manera de abordar la temática del video, la explicación, la ejemplificación y/o tutorización, y el cierre del video. De acuerdo con el análisis, cada *edutuber* tiene un estilo propio de comunicación y de aproximación a su audiencia. Mientras algunos siguen el estilo propio de la comunicación en YouTube al aplicar una fórmula de saludo y despedida, al pedir a la audiencia que se suscriba, de Me gusta, y/o comparta como C1, C2, otros tienen un estilo más aproximado al profesor tradicional que explica un tema, da ejemplos, y cierra, como C3, o uno que presenta el tema, muestra cómo se hace y cierra, como C8.

Al tomar una muestra de extremos, *edutubers* con mayor cantidad de suscriptores, se asegura el hecho de que estos productores de contenido educativo son quie-

nes han logrado sobresalir en la plataforma YouTube gracias al contenido publicado, a su estilo comunicativo, a la conexión con la audiencia, y a la constancia en el tiempo. Sobre este último aspecto es importante resaltar que estos *edutubers*, en promedio, llevan 10 años publicando contenido en YouTube, muchos de ellos con una regularidad fija en el tiempo; el diseño, la creación, producción, edición, y publicación de un video para YouTube es una labor que lleva muchas horas de dedicación y que muchas veces no se valora.

En relación con la interacción discursiva presente en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, se puede concluir que las marcas de compromiso fueron usadas con mayor frecuencia de las marcas de postura. Dentro de las marcas de compromiso, las marcas con mayor porcentaje de frecuencia fueron las marcas de mención con un 80,7%, las marcas directivas con un 9,9%, y las marcas de pregunta con un 7,6%. Las marcas con menor porcentaje de frecuencia fueron las marcas de conocimiento compartido con un 1,2% y las marcas de aportes personales con un 0,5%. Como se puede validar existe un uso recargado de las marcas de mención en comparación con las marcas de aportes personales. El uso tan alto de marcas de mención implica que los *edutubers* usan marcas dirigidas a la audiencia de manera directa, y también usa marcas donde se incluyen de manera literal, lo que conlleva a que de una u otra manera la voz del emisor siga muy presente en el acto comunicativo.

Dado que las marcas de postura y compromiso son dos caras de una misma moneda (Hyland, 2005) es necesario recordar los datos de las marcas de postura para arrojar conclusiones a partir de los hallazgos. Dentro de las marcas de postura, las marcas con mayor porcentaje de frecuencia de uso fueron las marcas de automención con un 52,1% y las marcas de refuerzo con un 37,5%. Las marcas que presentaron menor porcentaje de frecuencia de uso fueron las marcas de actitud con un 2,8% y las marcas de cobertura con un 7,6%. Estos hallazgos muestran que las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos tienen una orientación a la primacía de la voz del hablante evidente en el uso de las marcas de automención, mención (inclusiva) y refuerzo con porcentajes de frecuencia muy altos en comparación con los porcentajes de frecuencia de uso de marcas como la cobertura, el conocimiento compartido, las marcas de actitud, y los aportes personales. El uso de las marcas directivas y las marcas de pregunta, que tienen bajos porcentajes de uso, también terminan por validar aún más la voz del hablante. Al hacer el análisis de la frecuencia de marcas relacionadas se encontró que la frecuencia de uso de las marcas de mención duplica a las marcas de automención, y que las marcas de refuerzo son 5 veces más usadas que las marcas de cobertura.

Los resultados permiten concluir que los *edutubers* latinoamericanos, según la frecuencia de uso de marcas de interacción discursiva, generan discursos que centran su atención en el hablante antes que en el oyente; en palabras de Buber (2017) es una comunicación en dirección yo-ello, antes que en el yo-tu. En este sentido las opciones de interacción real se minimizan, lo que permite afirmar que el estilo comunicativo es monológico (Johannesen, 1971; Nicol, 2010).

Una vez aplicado el modelo de análisis de contenido a la muestra seleccionada, los resultados muestran que el uso de las marcas de interacción no se hace bajo una

estrategia pedagógica y/o didáctica. Este resultado coincide con los hallazgos de Anzola-Gomez et al. (2022) y Anzola-Gomez y Rivera-Rogel (2023). Aunque hay presencia de marcas de interacción discursiva, el impacto de estas se diluye dado que no hay una intención pedagógica clara, predefinida por parte del *edutuber*.

En este orden de ideas, se concluye que los *edutubers* latinoamericanos siguen replicando un modelo de comunicación vertical donde la voz del hablante prima sobre la voz de la audiencia lo que contribuye a una mínima interacción y participación. De acuerdo con los planteamiento de Freire (1970, 1970) y Kaplún (1985, 1998), el estilo comunicativo que abordan los *edutubers* latinoamericanos tiende más hacia lo tradicional que a lo dialógico, limitando al sujeto, y poniendo el énfasis en el quién y el qué antes que en el quiénes (Buber, 2017).

Al revisar los datos particulares de cada *edutuber*, los resultados permiten concluir que no hay una tendencia en relación con la frecuencia de una u otra marca por parte de los *edutubers*. Según los datos recabados, y ante la ausencia de una estrategia pedagógica y comunicativa, o en otras palabras una estrategia educ comunicativa, el uso de las marcas de interacción obedece más al estilo comunicativo de cada *edutuber*. Por ejemplo, C4 se caracteriza por usar de manera más equilibrada las marcas de postura y compromiso frente a C2, quien hace énfasis en las automenciones y los refuerzos.

El análisis comparativo entre los *edutubers* que producen contenido de ciencias blandas y de ciencias duras permite tener una mirada más precisa del estilo comunicativo y la interacción discursiva que desarrollan, lo que aporta al logro del objetivo planteado. En este sentido, no se encuentran diferencias marcadas en cuanto al uso de las marcas de postura entre las ciencias duras y las ciencias blandas; solo hay una diferencia significativa en cuanto a las marcas de actitud de las ciencias duras que es cuatro veces mayor a la frecuencia de las mismas marcas en las ciencias blandas. No obstante, las ciencias blandas presentan el doble de frecuencia de uso en las marcas de cobertura. En cuanto a las marcas de compromiso, no se encontraron diferencias significativas entre los productores audiovisuales de ciencias duras y ciencias blandas. Estos resultados permiten concluir que, si bien puede haber diferencias en el uso de distintos tipos de marcas entre las ciencias duras y blandas, no se evidencia una diferencia significativa de la interacción discursiva según el tipo de contenido publicado.

Al hacer la revisión de los datos en contraste con las investigaciones precedentes se puede concluir que no hay una tendencia en cuanto a los resultados obtenidos, esto se debe a que el género y el formato de publicación de esta investigación y las publicaciones precedentes son distintos. Mientras que aquí se aborda el análisis de la interacción discursiva de las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, las publicaciones precedentes abordan textos académicos (Hyland, 2005; Hyland & Zou, 2022), reseñas (Zou & Hyland, 2022), y exposiciones 3MT (Qiu & Jiang, 2021), publicadas en distintos medios y formatos. Esto abre una línea de investigación en relación con el análisis de la interacción discursiva de las producciones audiovisuales en YouTube para poder realizar ejercicios de contraste y correlación entre distintos géneros.

Siguiendo con el primer objetivo principal se abordó, en segundo lugar, el *engagement* social, haciendo diferencia entre la tasa de aplausos y la tasa de conversación. Dado que en los procesos de comunicación de la web 2.0 es posible potenciar la interacción de los usuarios en la red y lograr una interacción social entre el *edutubers* y su audiencia, y medir la conexión entre ellos, se analizaron las reacciones que tienen quienes ven los videos con el contenido y/o con el creador del contenido. Estos datos permiten hacerse una idea del impacto del contenido en la audiencia y de la conexión, del *engagement*, que el contenido educativo está generando.

Los resultados permiten concluir que la tasa de aplausos y la tasa de conversación que tienen los *edutubers* latinoamericanos es baja. La tasa de conversación está en 0,10, lo que indica que por 1000 usuarios que ven el contenido, solo 1 deja algún comentario. Y la tasa de aplausos está en 2,21, lo que indica que por cada 1000 usuarios que ven el contenido, 22 muestran conexión con el contenido y/o con el productor del contenido por medio de Me gusta. Estos resultados están en línea directa con otras investigaciones en el sentido en que entre más suscriptores tiene un canal y mayor es el número de vista, menor es la tasa de aplauso y de conversación (Anzola-Gomez et al., 2022; López-Navarrete et al., 2021).

Precisamente, es posible contrastar los resultados obtenidos con las investigaciones precedentes mencionadas. En cuanto a la medición de la tasa de aplausos y la tasa de conversación en YouTube, López-Navarrete et al. (2021) analizaron estos indicadores en tres *youtubers* españoles con gran impacto en la red social. Los resultados muestran que hay una constante en la medida en que la tasa de aplausos es mucho más alta que la tasa de conversación, en sus hallazgos encontraron una tasa de 8,406 de aplausos y un 0,316 de tasa de conversación. Estos datos distan de los datos hallados en esta investigación. La diferencia puede radicar en el tipo de contenido y en el tipo de productor, aunque se han tomados los *edutubers* con mayor número de suscriptores sus datos distan en mucho de los *youtubers*, mientras un *edutuber* puede tener 1.7 millones de suscriptores, un *youtuber* tiene 40.4 millones de suscriptores.

En una investigación empírica que forma parte de este doctorado, Anzola-Gomez et al. (2022) encontraron que la tasa de aplausos de un canal de YouTube dedicado a la educación tenía una tasa de aplausos de 3,4 y una tasa de conversación de 0,35. En este caso, siendo un canal de YouTube dedicado a la educación, es un canal que tiene solo 20 mil suscriptores. Los resultados indican que puede haber una relación entre el tipo de contenido, el estilo comunicativo del *edutubers*, el número de suscriptores, y la tasa de *engagement* social.

Es importante no olvidar que las redes sociales se dan en el marco de un modelo económico capitalista donde prima el número de suscriptores de un canal y no la interacción y/o *engagement* que estos suscriptores puedan generar. Este aspecto abre una línea de reflexión en cuanto a la creación de contenido educativo en YouTube. ¿No sería mejor centrarse en el desarrollo de la interacción discursiva y en el uso de la red social para la generación de interacción a profundidad, que en la creación de un canal buscando escalar en los rankings de los *edutubers* basados en el número de suscriptores y el número de vistas?

Los datos recabados y analizados permiten concluir que habiendo desarrollado un modelo de investigación basado en el análisis de contenido y en el análisis de *engagement* social, que permitió examinar el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, estas producciones se caracterizan por hacer uso de las marcas de interacción discursiva y generar cierto *engagement* social, no obstante tienen una orientación monologuista y carece de un alto grado de factor dialógico. El discurso educativo usado por los *edutubers* latinoamericanos no está enfocado en establecer y desarrollar interacción discursiva y social con la audiencia.

Frente a estos resultados y con base en la revisión teórica desarrollada en esta investigación se presentan las conclusiones en relación con el segundo objetivo principal: proponer un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico en las producciones audiovisuales de los *edutubers* latinoamericanos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomentar la interacción discursiva y el *engagement* social.

Este modelo de comunicación fue propuesto en el capítulo IV de esta tesis de doctorado. Está fundamentado en los postulados teóricos de Freire (1970, 1973, 1976, 1996), Kaplún (1984, 1985, 2002), y Buber (2017). Busca dar una solución a la situación encontrada. Para ello se propone un acto comunicativo desde quienes hablan y no desde quién o qué es lo que se habla. En este sentido se hace un aporte a otros modelos comunicativos ya publicados como el de Kaplún (1985). El modelo propuesto busca responder a la necesidad de diseñar cada acto comunicativo e insertar las marcas de interacción discursiva con una clara intención pedagógica, superando así la barrera de un estilo comunicativo personal monologuista y buscando utilizar la comunicación para educar. Además, se propone tener en cuenta la relación entre las marcas de interacción discursiva y los principios dialógicos que centran la atención en los sujetos que están en comunicación y buscan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de comunicación propuesto, si bien está orientado para los *edutubers* latinoamericanos, también se convierte en una herramienta comunicativa útil para todos los interesados en transformar el acto educativo mediante la transformación del proceso de comunicación al pasar de un modelo con orientación monológica (Johannesen, 1971; Nicol, 2010) a un modelo de comunicación dialógica donde por medio de la interacción discursiva (Hyland, 2005; Hyland et al., 2022) se pueda potenciar el *engagement* social (Ure, 2018). En conclusión, a partir, del ejercicio de investigación se ha propuesto un modelo de comunicación que es un aporte al campo del conocimiento educativo, comunicativo, y sobre todo comunicativo.

El desarrollo de esta investigación permite abordar las conclusiones en el marco de las nuevas ecologías comunicacionales donde la inclusión de las TIC ha transformado la realidad actual. En este sentido los usuarios están inmersos en nuevos procesos de comunicación, con prolongados espacios de tiempo, frente a múltiples pantallas, múltiples tipos de mensajes, y con graves problemas de formación y alfabetización mediática. Frente a esta realidad las conclusiones de esta investigación pueden brindar propuestas de acción que pueden ser tomadas en cuenta.

Las conclusiones de esta investigación refuerzan la idea según la cual las producciones audiovisuales siguen están centradas en el emisor y en el contenido, antes que en los participantes. En este sentido es fundamental pensar la comunicación desde otros ángulos donde el diálogo sea un factor que enriquezca el proceso de tal manera que los participantes tengan un encuentro significativo. Así, es necesario mover el foco del emisor y ponerlo en los participantes, implementando nuevos roles comunicativos no solo desde las posibilidades tecnológicas, sobre el soporte de la web 2.0, sino desde el diseño de una comunicación pensada en la participación, interacción, y conexión.

A lo largo de estas líneas, entonces, se aboga, por el diseño de un mensaje que potencie el encuentro de los participantes a la vez que presenta un contenido de valor que enriquezca dicho encuentro. Las TIC, y los nuevos entornos digitales, permiten que el mensaje se amplíe, que sea hipertextual, lo que puede ser usado de manera pedagógica y didáctica por parte del *edutuber*, o cualquier otro hablante (Álvarez & Márquez, 2018). Es posible ampliar el mensaje al invitar a la audiencia a crear un nuevo contenido, textual o audiovisual, y compartirlo en el cajón de comentarios de YouTube, por ejemplo, dejando un comentario descriptivo sobre su propuesta o participación. Texto, imagen, y sonido se pueden conjugar para potenciar experiencias multimediales donde la audiencia pueda participar (Pérez-Rodríguez, 2020).

En este sentido la interactividad sobrepasa el estándar de dar clic en un botón de Me gusta, o dejar un comentario. Cuando se genera un proceso de comunicación con orientación dialógica la interactividad hace parte del acto comunicativo y cumple un propósito comunicativo específico. La interactividad puede darse de tal manera que sea una oportunidad para la generación de nuevo contenido, para dar respuestas a preguntas, para resolver problemas, para transformar realidades, todo centrado en los usuarios, o mejor participantes, donde terminan siendo ellos el mensaje (Scolari, 2013).

En este marco, entonces, las estructuras del mensaje cambian. Un acto comunicativo con orientación al diálogo requiere de una estructura donde el otro, el usuario, el interlocutor, el participante, tenga presencia activa, sea y no solo esté (Buber, 2017). La estructura debe tener en cuenta los momentos de participación directa e indirecta, los momentos dialógicos puntuales que pueden ser introducidos gracias a las marcas de interacción discursiva propuestos por Hyland (2005) y usados aquí con fines pedagógicos y didácticos. Estos mensajes tienen implícita la estructura propia de los actos comunicativos con la finalidad de potenciar la comprensión, pero no se quedan allí, sino que tienen explícito una estructura y un diseño que motiva, invita, permite, y valora de manera positiva la interacción discursiva (Hyland & Jiang, 2022).

Estas nuevas estructuras comunicacionales exigen un cambio de paradigma en los participantes (Aparici & García-Marín, 2018). No solo se aboga por el cambio de percepción del emisor frente a su audiencia, sino que se requiere, como en todo acto comunicativo real, un cambio en el rol que tiene el destinatario. El desarrollo de una experiencia comunicativa enriquecida por medio del factor dialógico implica de manera directa tanto al emisor como al destinatario, al punto que se convierten en participantes, en jugadores dentro de un campo que van construyendo de manera común;

teniendo en cuenta que el punto de partida está en el diseño que hace el emisor de dicho juego de significado.

Las conclusiones de esta investigación hacen un aporte directo a la academia en la medida en que, por un lado, presentan una descripción empírica de la interacción discursiva y del *engagement* social de los *edutubers* latinoamericanos. De acuerdo con la búsqueda de fuentes para esta investigación no se encontró una investigación similar como antecedente. A partir del desarrollo de este doctorado se publicaron dos artículos científicos sobre el tema que abren una línea de investigación (Anzola-Gomez et al., 2022; Anzola-Gomez & Rivera-Rogel, 2023). Por otro lado, aporta al mundo académico una propuesta de modelo de comunicación con orientación al diálogo que permita enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1970, 1973; Kaplún, 1985, 2002). Esta propuesta se hace como transferencia investigativa y buscando generar un cambio en la manera en que los *edutubers* latinoamericanos, y por extensión, todos los encargados de desarrollar procesos de comunicación en el contexto de la educación. La inclusión del factor dialógico es perentoria en el marco de las ecologías comunicacionales y de las ecologías de aprendizaje actuales.

Desde la educomunicación se requiere volver sobre lo dialógico sin perder de vista los retos que conlleva el desarrollo de procesos de comunicación digitales, mediales, y transmediales. Si bien la mirada más cercana a la alfabetización mediática es fundamental, también lo es la mirada desde la comunicación para la educación (Kaplún, 2022). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben ver transformados como resultado de los procesos de investigación empírica y a través de la reflexión académica de las características particulares de cada fenómeno en su contexto. Es por ello por lo que regresar sobre los postulados del diálogo para la construcción del *youtu* (Buber, 2017), de la libertad, la democracia, y el desarrollo (Freire, 1970), y de la comunicación en la educación (Kaplún, 1985) es necesaria y encuentra en la educomunicación un soporte epistemológico para abordar tanto el análisis como las nuevas propuestas.

Los procesos comunicativos que tiene incidencia directa en los procesos educativos requieren ser colaborativos, participativos, relacionales, emotivos, pedagógicos, didácticos, críticos, y dialógicos; la educomunicación, como postulado epistemológico presenta bases sólidas para abordar cada uno de estos factores (Barbas, 2019). En esta investigación se ha hecho énfasis en el factor dialógico dejando constancia de la importancia de los demás factores, y también mostrando que el factor dialógico se puede convertir en un factor generador de transformación. La orientación al diálogo de una producción audiovisual, con un énfasis claramente pedagógico y didáctico, puede potenciar la colaboración, la participación, la emoción (Ferrés, 2014). El diseño de actos comunicativos enriquecidos con el factor dialógico no solo trata de la inclusión de ciertas marcas discursivas interaccionales, sino, además, del uso de estas marcas con sentido pedagógico buscando la generación de espacios y ambientes propicios para el aprendizaje.

Mientras que los medios pregonan la potenciación del uso de las imágenes y las características técnicas que estas deben tener, mientras que se pregona la importancia del sonido para la comunicación, en la conclusión de esta investigación se pregona por la importancia de la palabra, en este caso en la oralidad. La importancia de

la palabra radica en que por medio de ella es posible seguir creando nuevas realidades y nuevos entornos que expresan nuestra humanidad. El sistema lingüístico organizado que los seres humanos han inventado sigue siendo la mayor disrupción para potenciar el lenguaje, así que es posible diseñar, crear, y recrear por medio de la lengua.

La aproximación al proceso comunicativo desde la lingüística aplicada, el metadiscurso, y el modelo de interacción discursiva se ha tomado en esta investigación como un camino para acercarse a un fenómeno particular, pero no el único camino. Así, es posible potenciar el proceso comunicativo mediante el diseño de mejores estructuras lingüísticas que permitan a los participantes del acto comunicativo encontrarse y volver sobre el origen mismo de la palabra comunicación: lo común; o, que es posible construir en comunidad.

A lo largo de esta investigación se ha hecho una aproximación al estado del estudio de YouTube y su relación con la educación. Las fuentes consultadas han dejado ver que es un campo del conocimiento en constante crecimiento, que es relativamente un campo de investigación joven, pero cada vez con más investigadores interesados en estudiar el contenido, las formas, y los impactos de los contenidos audiovisuales publicados en YouTube. Esta investigación hace un aporte directo al campo de investigación de YouTube y la educación. Hoy, es común pensar en YouTube para aprender, para aclarar una duda, para buscar otra explicación; en esa dirección, las publicaciones científicas que reconocen este fenómeno buscan aproximarse desde distintos ángulos, analizar el fenómeno, y hacer aportes de transformación y mejoramiento. Junto a YouTube se amplía la investigación a *TikTok* (Acevedo Borrega et al., 2022; Vizcaíno-Verdú & Abidin, 2023), y a Instagram (Secilla-Garrido & Hernando, 2022), buscando encontrar los vasos comunicantes entre las redes sociales y el campo educativo.

Otro aspecto para resaltar en esta investigación es la implementación de un modelo de análisis textual para analizar producciones audiovisuales. Aunque una investigación similar ya se había desarrollado, esta investigación aporta de manera directa al campo de la investigación en la medida en que toma las producciones audiovisuales de YouTube como un género particular. Si bien el análisis metadiscursivo ya se había hecho en contenido audiovisuales como presentación 3MT (Qiu & Jiang, 2021), esta investigación de doctorado da un paso adelante e implementa el modelo de análisis en un género que además de tener como prioridad la comunicación de un mensaje tiene la prioridad de enseñar algo a alguien. Si bien el modelo propuesto por Hyland (2005) en principio buscaba establecer los lazos argumentativos entre escritor y lector, el modelo ha sido útil para poder ver y analizar los lazos dialógicos que se pueden establecer por medio de un texto. Este uso del modelo de interacción discursiva también se toma como un avance en el campo de la investigación y un aporte al mundo del saber.

Las redes sociales y el mundo del clic han convertido la interacción en números, y estos números se convierten en indicadores de éxito. En esta investigación se han presentado datos de interacción que requieren ser también analizados y criticados (Capriotti, Zeler, & Oliveira, 2019; López-Navarrete et al., 2021; Ure, 2018). El *engagement* social representado en la tasa de aplauso y tasa de conversación permite

hacer una aproximación mucho más cercana a la interacción digital que permite una red social. Los creadores de contenido, entonces, tiene un nuevo aspecto para tener en cuenta: dar el valor a la conversación y al aplauso como evidencias de interacción que pueden motivar nuevas interacciones, dejando de ver estos números como simples indicadores de crecimiento en redes sociales y de éxito, sino viéndolos como el resultado de interacciones de personas que han tomado la decisión, han tomado de su tiempo, y han hecho el esfuerzo de generar algún tipo de interacción con el contenido y/o con el creador del contenido .

La aproximación al *engagement* social como categoría de análisis en actos comunicativos dedicados a la educación no se encontró en la revisión previa de la literatura, esto indica que la presente investigación, y la publicación hecha (Anzola-Gomez et al., 2022) hacen un aporte al campo de la investigación con el propósito de darle un nuevo sentido a los resultados de los indicadores analizados. Más allá de tener un enfoque en tener muchos Me gusta y muchos comentarios para que el algoritmo de YouTube recomiende el video, la intención de quien produce contenido educativo en YouTube podría reorientarse y ver las tasas de aplausos y conversación como elementos que reflejan la interacción de personas que se toman el tiempo de ver los videos y de generar algún tipo de respuesta. La mirada enfocada en el dato numérico convierte a la audiencia en meros objetos que están para enriquecer al creador de contenido inflando su éxito; por el contrario, se aboga por una mirada enfocada en la audiencia, en lo que dice, y en el aporte que hace al contenido creado.

Es importante, en las conclusiones de esta investigación, mencionar la limitación geográfica que tuvo el análisis. Los procesos sociales, educativos, económicos, e investigativos suelen llegar después de un tiempo desde Europa y Norteamérica a Latinoamérica. No obstante, en esta investigación se ha dejado evidencia de la riqueza en producción audiovisuales de contenido educativo que se da en Latinoamérica: países como Colombia, Argentina, Chile, Perú, entre otros, cuentan con personas dedicadas a la labor de enseñar usando los medios digitales. En esta investigación se tomaron los creadores de contenido en YouTube como fenómeno de estudio, no obstante, es importante resaltar que desde Latinoamérica hay una motivación por el uso de los recursos digitales en el campo educativo. Esta apertura a la tecnología permite entrar en el campo y aprender en el proceso. En esta dirección, la presente investigación hace un aporte directo al mundo del conocimiento de fenómenos comunicativos y educativos en Latinoamérica. Busca, también, brindar una propuesta que pueda ser revisada, implementada, y evaluada por profesores, comunicadores, o cualquier emisor que busque producir y compartir contenido educativo en redes sociales y que encuentre en la orientación dialógica un camino para hacer una comunicación común donde haya participación e interacción.

En esta misma dirección, enriquece el campo del conocimiento educomunicativo, el enfoque que ha tenido esta investigación. Aquí se ha abordado la educomunicación como base epistemológica que entiende la riqueza que el proceso comunicativo puede aportar a la educación. El análisis efectuado se llevó a cabo pensando en que no es posible educar sin comunicar (Kaplún, 1985) y por lo tanto al potenciar el proceso comunicativo se puede potenciar el proceso educativo. La inclusión de una orientación manifiesta hacia el diálogo puede transformar el acto comunicativo y por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mirada que se le ha dado a la edu-

comunicación refleja, de alguna manera, la mirada latinoamericana que centra su atención en los participantes, en el diálogo, y por lo tanto en la crítica, la libertad, la participación, y la democracia (Kaplún, 2022). Así, se ha analizado un fenómeno comunicativo digital que se da en el contexto latinoamericano, desde una mirada comunicativa más próxima a las posturas latinoamericanas. Este aspecto aporta al campo del conocimiento y brinda una oportunidad para el análisis y la crítica de este ejercicio.

En este apartado se han presentado las principales conclusiones de esta investigación de doctorado. Ha sido un proceso enriquecedor que ha abierto una línea de investigación personal que reúne la comunicación, la educación, el diálogo, la pedagogía, y los medios digitales. También ha sido un proceso enriquecedor que brinda un análisis a un fenómeno educativo en el cual el investigador está involucrado como *edutuber*. El uso del análisis de contenido y el análisis del *engagement* social también ha sido una oportunidad de aproximarse a un fenómeno de estudio con rigurosidad investigativa. Finalmente, la propuesta del modelo de comunicación con una orientación dialógica hace un aporte al mundo académico, investigativo, docente, y permite el inicio de un camino de investigación y aporte a la sociedad.

10. Limitaciones

El proceso de investigación implica una constante toma de decisiones que terminan por limitar de una u otra manera la investigación; además, es pertinente realizar un proceso de investigación con una delimitación clara, más cuando los avances investigación centrados en un fenómeno de estudio no está ampliamente desarrollado como es el caso del factor dialógico presente en los *edutubers* latinoamericanos. A continuación, se presentan las principales limitaciones que tuvo esta investigación.

En primer lugar, se toma como una limitación el corpus elegido para realizar el análisis de contenido y el análisis del *engagement* social. Si bien se optó por elegir los 10 canales con mayor número de suscriptores se dejó fuera otros canales dirigidos por *edutubers* mujeres, o de otros espacios países latinoamericanos, por ejemplo. La delimitación por mayor número de suscriptores se convierte en una limitante en la medida en que no es posible hacer una descripción completa del fenómeno teniendo en cuenta la heterogeneidad de *edutubers*. Con toda seguridad en el mundo *edutubers* hay profesoras creadoras de contenido y *edutubers* en otros países latinoamericanos que abordan el aspecto comunicativo con rigor y calidad educativa y sería ideal poder tener una aproximación a sus actos comunicativos para poder hacer un análisis de contenido de la interacción discursiva con una mirada de género, y con una mirada geográfica más amplia.

En segundo lugar, el tamaño de la muestra, de tan solo 10 *edutubers*, puede ser tomada como una limitante. Esta selección se hizo a partir de una selección de muestra de extremos, y se buscó analizar los *edutubers* con mayor número de seguidores, lo que indica, según la plataforma, que son los *edutubers* latinoamericanos con mayor reconocimiento. Esta muestra de extremos deja fuera otros casos que pudieron aportar otras miradas al fenómeno. Así mismo, al centrar la investigación en un entorno geográficamente delimitado se dejan fuera otros *edutubers*, de España, por ejemplo, que podrían arrojar más resultados, lo que permitiría hacer una investigación con mayor alcance.

En tercer lugar, se toma como una limitante la elección del modelo de interacción discursiva como modelo teórico de análisis de contenido para poder examinar el factor dialógico. Este modelo permite reconocer el acto comunicativo como un acto

lingüístico, no obstante, la investigación mostró que los *edutubers* no solo usan el código lingüístico en la construcción de sus contenidos audiovisuales. Al tomar un solo modelo de análisis se estructura la investigación, se aporta al campo semántico e investigativo del metadiscurso, pero también se dejan fuera otras maneras de analizar el fenómeno de los *edutubers*.

En cuarto lugar, podría ser una limitante el haber tomado el análisis del *engagement* social de manera cuantitativa centrado en los datos de tasa en aplausos, Me gusta, y la tasa de conversación, en los comentarios. Esta limitación pudo haber estado suplida al analizar no solo el número de comentarios, sino el haber analizado los comentarios como tal. Esta intención se tuvo en un momento determinado de la investigación, no obstante, se determinó que incluir los comentarios y hacer un análisis de contenido a los mismos ampliaría la investigación y sobrepasaría el objetivo general, por lo tanto se toma como una línea abierta para futuras investigaciones, dado que esta línea ya ha sido abordada por otros investigadores (Cambroner-Saiz et al., 2023; Dubovi & Tabak, 2021). El análisis de los comentarios generados en los canales de *edutubers* puede ser una excelente propuesta de investigación en la medida en que puede dar luces en relación con la manera en que los productores de contenido hacen posible el diálogo al responder los comentarios. No obstante, en esta investigación sí se tuvo en cuenta aquellos casos en los que la opción de dejar comentarios está bloqueada, aunque el *edutuber* lo solicita en el vídeo.

En quinto lugar, las producciones audiovisuales no son todos los actos comunicativos que los *edutubers* latinoamericanos producen en sus canales. YouTube como red social interesada en la generación de comunidades que generen interacción y que pasen mucho tiempo dentro de la plataforma ha abierto otros espacios de interacción dentro del mismo canal, como la pestaña comunidad, y más información. En estas pestañas los *edutubers* tienen la posibilidad de publicar otro tipo de contenido, que podría ser tomado como la producción de otros géneros. La publicación de imágenes, de mensajes textuales, de preguntas, de encuestas, etc. son actos comunicativos de los *edutubers*, que están publicados dentro del canal, pero que en esta investigación no se tomaron en cuenta. Como ya se ha mencionado, se tomó la idea de género textual, en este caso las producciones audiovisuales, como único objeto de análisis. Esta decisión de investigación podría ser una limitación de la investigación, no obstante, es importante mencionar que los videos son el principal producto de comunicación de los *edutubers*.

Las limitaciones presentadas en este apartado ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre las decisiones tomadas durante el proceso de investigación. A su vez, estas limitaciones pueden ser consideradas como puntos de partida para futuras investigaciones y posibles cambios en el enfoque. Es importante reconocer que las decisiones de investigación determinan las rutas de acción y también generan ciertas restricciones que hacen que el estudio sea único y específico, al mismo tiempo que abre nuevas perspectivas para investigaciones posteriores, las cuales se describen detalladamente en el siguiente apartado.

11. Futuras investigaciones

A partir de los resultados de esta investigación se pueden abrir nuevas líneas de investigación de manera que el estudio y análisis de este fenómeno pueda arrojar mayores y mejores resultados.

En primer lugar, surge la inquietud por la interacción discursiva y el *engagement* social a partir de una mirada de género. Frente a la limitación que tuvo esta investigación al tener una muestra compuesta solo por hombres, se hace necesario conocer cómo las *edutubers* hacen presente en sus actos comunicativos el factor dialógico. Sobre este tema Pattier (2021c) ya hizo una aproximación sobre el género entre los *edutubers*. Sería oportuno profundizar en esta dirección y poder analizar la interacción discursiva que tienen profesores y profesoras que producen contenido educativo en YouTube.

Otra línea de investigación que podría explorarse está relacionada con las distintas variables identificadas. Sería interesante investigar si existe una relación directa entre el factor dialógico expresado en la interacción discursiva y la interacción social, y la formación previa de los *edutubers*. Esta línea de investigación podría analizar las relaciones existentes entre la formación académica de los *edutubers* y el factor dialógico que implementan en sus producciones. Durante esta investigación se identificó que dos *edutubers* tenían formación en nivel de grado en comunicación social y periodismo. Una nueva investigación podría estudiar las relaciones entre la variable formación de base e interacción discursiva para tener una comprensión más profunda de cómo la formación educativa del *edutuber* influye en su estilo comunicativo.

En tercer lugar, dado que en esta investigación se ha propuesto un modelo de comunicación que fortalezca el factor dialógico se requiere validar dicho modelo, es decir, diseñar, producir, publicar, y compartir contenido audiovisual educativo en YouTube y poder luego analizar el impacto que la audiencia y si el *engagement* social se ve transformado de alguna manera. En esta dirección, la invitación es a aplicar el modelo propuesto y a transformarlo a partir del proceso de investigación empírica. Ante la necesidad de la transformación de la educación, mover la comunicación de una orientación monológica a una comunicación dialógica se convierte en un proyec-

to que convoca a expertos de la comunicación y la educación para generar nuevos cambios para lograr el cambio requerido.

La relación entre comunicación y educación es una constante en múltiples ámbitos. No solo se produce en el marco de las redes sociales, sino también en el marco de la educación formal. En cuarto lugar, esta investigación abre una línea de investigación orientada al análisis del factor dialógico que tienen los profesores en el aula de clase, en distintos niveles, y en distintas modalidades. Frente a los problemas identificados en la educación actual que es anacrónica y sigue siendo bancaria (Gil & Marzal-Felici, 2023), se requiere de líneas de investigación y acción que busquen la transformación de estas realidades en el aula de clase análoga. Si bien, en redes sociales la orientación dialógica debe sobrepasar el encuentro asíncrono, la educación tradicional y análoga podría abordar la propuesta hecha en esta investigación y potenciar la orientación al diálogo dado que la comunicación se puede dar de manera sincrónica, in situ.

En quinto lugar, es importante destacar que la aplicación del modelo de interacción discursiva en producciones audiovisuales de *edutubers* constituye una novedad en el campo de investigación. En este sentido, resulta necesario replicar este análisis, pero esta vez con un alcance comparativo y/o correlacional. Mientras que la presente investigación tuvo un enfoque descriptivo, futuras investigaciones podrían explorar la relación entre el factor dialógico y otros aspectos relevantes para comprender la dinámica de la interacción en este género. Los datos obtenidos en esta investigación servirán como punto de partida para otros investigadores, quienes, siguiendo el mismo método de análisis, podrían validar o contrastar las conclusiones encontradas. Este enfoque comparativo permitiría obtener una visión más completa y sólida de cómo se manifiesta el factor dialógico en las producciones audiovisuales de *edutubers* y su posible relación con otras variables. De esta manera, se contribuiría al desarrollo del conocimiento en este campo y se enriquecería la comprensión de las dinámicas comunicativas educativas en los contextos digitales.

Estas futuras líneas pueden, a partir de los resultados de la presente investigación, seguir avanzando en el análisis, crítica, y transformación del factor dialógico de los *edutubers*, *TeachToker*, *Edugramer*, y profesores tradicionales. Las nuevas realidades mediales y de aprendizaje abren un abanico en torno a la conexión que tiene la comunicación y la educación. El abordaje de estos temas es más que necesario en el contexto actual de la inmediatez, del flujo de información, de la cantidad de datos que se producen y comparten cada día. La educación sigue siendo un camino válido para la transformación del ser, y todo lo que se pueda hacer para que sea mejor debe ser hecho. Una de las acciones posibles es dialogar, dialogar más y mejor. Por último, esta investigación no es más que una invitación a dialogar sobre el diálogo en la educación.

9. Conclusions

Communicative acts on the internet represent the evolution of communication-based on Web 2.0. The possibility for all users to access information, express their opinions, and create new content opens a range of significant possibilities for communication (Aparici & García-Marín, 2018; González, 2019). Education is a process directly related to communication (Ferrés & Masanet, 2017; Kaplún, 1985), and therefore, the digital ecosystem (Kaplún, 2022; Scolari, 2018) has promoted new learning ecosystems (Sanmamed et al., 2021) where the network, and the processes that occur within it, can be a useful tool for learning to happen more effectively and authentically (Sangra et al., 2019). Thus, the digital ecosystem and the learning ecosystem become spaces that, alongside analog processes, allow for the transformation of the teaching-learning process.

One of the most profound changes has occurred in social media (García-Ruiz et al., 2018) as they have become spaces for teaching (Forteza, 2021; Pattier, 2021a). YouTube, the largest social network for creating and sharing video content, is the most widely used platform by users, with the highest amount of content uploaded daily (Iab Spain, 2023). YouTube has become an educational tool that can strengthen the teaching-learning process, giving rise to "*edutubers*": teachers dedicated to producing and publishing audiovisual content for educational purposes, following the communicative culture of this social media (Pattier, 2020, 2021b).

Given the rise of *edutubers* and their evolving role as objects of analysis over the years (Abu-Taieh et al., 2022), this doctoral research addressed how *edutubers* communicate with their audience and establish discursive interaction and social engagement. Communication styles can be approached in various ways; however, this research focused on audiovisual productions as linguistic oral communicative acts, using metadiscourse and the model of discursive interaction proposed and developed by Hyland (2002, 2022) as the analytical lens.

Within communicative acts, the dialogic factor was considered, understood as the explicit orientation of the speaker, implemented in their communicative production to establish effective interaction with the audience. When an *edutuber* engages in communicative acts, consciously or unconsciously, they employ specific linguistic

forms that either draw their audience closer or push them away from potential interaction, thereby influencing the level of social engagement within the audience.

This doctoral research revolved around two main objectives. The first main objective focused on examining the dialogic factor in the audiovisual productions of Latin American *edutubers*, in order to understand how interaction is established and developed between *edutubers* and their audience in the context of educational content production on the YouTube platform. To achieve this objective, two specific objectives were set forth. Firstly, to identify and analyze discursive interaction, posture, and engagement present in the audiovisual productions of Latin American *edutubers*. Secondly, to identify and analyze the rate of social engagement (applause rate and conversation rate) of Latin American *edutubers* on the YouTube platform, in order to understand the interactions and participation of their audience through the measurement and analysis of social engagement metrics. The second main objective, aimed at research transfer, was to propose a communication model that strengthens the dialogic factor in the audiovisual productions of Latin American *edutubers*, with the purpose of enhancing the teaching-learning process and promoting discursive interaction and social engagement.

The conclusions are presented in the same order as the objectives were outlined and in connection with the descriptive scope of the research.

Regarding the first main objective, the identification and analysis of discursive interaction, stance, and engagement in the audiovisual productions of Latin American *edutubers* were addressed. After conducting the analysis, the following conclusions were reached:

All analyzed Latin American *edutubers* use markers of discursive interaction, both in terms of stance and engagement, in their audiovisual productions. This indicates that the produced audiovisual content is audience-oriented and aims to generate a communicative process that contributes to teaching and learning. In all analyzed cases, a clear educational intention can be identified, evident in how the video's topic is approached, explained, exemplified, and/or tutored, and how the video concludes. According to the analysis, each *edutuber* has its own communication style and approach to its audience. While some follow the typical YouTube communication style, employing a formulaic greeting and farewell, asking the audience to subscribe, like, and/or share (C1, C2), others adopt a style more reminiscent of a traditional teacher, explaining a topic, providing examples, and concluding (C3), or one that presents the topic, demonstrates how it's done, and concludes (C8).

Selecting a sample of *edutubers* with the highest number of subscribers, ensures that these educational content creators are the ones who have excelled on the YouTube platform due to their published content, communicative style, audience connection, and consistency over time. On this latter point, it's important to emphasize that these *edutubers*, on average, have been publishing content on YouTube for 10 years, many of them with a consistent posting schedule; designing, creating, producing, editing, and uploading a YouTube video is a time-consuming endeavor that often goes unrecognized.

In relation to the discursive interaction present in the audiovisual productions of Latin American *edutubers*, it can be concluded that engagement markers were used more frequently than stance markers. Within the engagement markers, the most frequently used markers were mentioned reader markers at 80.7%, directives markers at 9.9%, and question markers at 7.6%. The least frequently used markers were appealed knowledge markers at 1.2% and asides markers at 0.5%. As can be validated, there is an overuse of mention markers in comparison to aside markers. The high usage of mention markers implies that *edutubers* employ markers directed at the audience directly, also using markers that include them literally, resulting in the sender's voice being present in the communicative act in one way or another.

As stance and engagement markers are two sides of the same coin (Hyland, 2005a), it's necessary to consider the stance marker data to draw conclusions from the findings. Within the stance markers, the most frequently used markers were self-mention markers at 52.1% and booster markers at 37.5%. The least frequently used markers were attitude markers at 2.8% and hedges markers at 7.6%. These findings demonstrate that the audiovisual productions of Latin American *edutubers* are oriented towards the primacy of the speaker's voice, evident in the high-frequency usage of self-mention, inclusive mention, and booster markers in comparison to the frequency of usage of markers such as coverage, shared knowledge, attitude markers, and personal contributions. The low-frequency usage of directive markers and question markers further validates the dominance of the speaker's voice. When analyzing the frequency of related markers, it was found that the usage frequency of mention markers doubles that of self-mention markers, and booster markers are used five times more often than coverage markers.

The results lead to the conclusion that Latin American *edutubers*, based on the frequency of usage of discursive interaction markers, generate discourses that center their attention on the speaker rather than the listener; in the words of Buber (2017), it's a communication in the direction of I-it, rather than I-You. In this sense, options for real interaction are minimized, allowing for the assertion that the communication style is monologic (Johannesen, 1971; Nicol, 2010).

Upon applying the content analysis model to the selected sample, the results reveal that the use of interaction markers is not guided by a pedagogical and/or didactic strategy. This finding aligns with the discoveries of Anzola-Gomez et al. (2022) and Anzola-Gomez and Rivera-Rogel (2023). Although there is a presence of discursive interaction markers, their impact diminishes as there is no clear pedagogical intent pre-defined by the *edutubers*.

In this line of thought, it can be concluded that Latin American *edutubers* continue to replicate a vertical communication model where the speaker's voice prevails over the audience's voice, contributing to minimal interaction and participation. According to the viewpoints of Freire (1970) and Kaplún (1985, 1998), the communicative style adopted by Latin American *edutubers* leans more towards the traditional than the dialogic, limiting the subject and emphasizing the who and what over the who (Buber, 2017).

Upon reviewing the specific data for each *edutuber*, the results lead to the conclusion that there is no clear trend regarding the frequency of one type of marker over another by the *edutubers*. According to the collected data and given the absence of a pedagogical and communicative strategy, or in other words an educommunicative strategy, the use of interaction markers is more aligned with the communicative style of each *edutuber*. For instance, C4 is characterized by using posture and engagement markers more evenly compared to C2, which emphasizes self-mentions and boosters.

The comparative analysis between *edutubers* producing content in the soft sciences and hard sciences provides more precise insight into the communicative style and discursive interaction they employ, contributing to the achievement of the stated objective. In this sense, there are no marked differences in the use of stance markers between the hard sciences and soft sciences; the only significant difference lies in the attitude markers within the hard sciences, which are four times more frequent than in the soft sciences. However, the soft sciences present double the frequency of hedge markers. Concerning commitment markers, no significant differences were found between audiovisual producers in hard sciences and soft sciences. These results lead to the conclusion that while there may be differences in the usage of different types of markers between the hard and soft sciences, there is no significant difference in discursive interaction based on the type of content being published.

Upon reviewing the data in contrast to preceding research, it can be concluded that there is no trend regarding the obtained results. This is due to the differing genre and publication format of this research compared to the preceding studies. While this study analyzes the discursive interaction of Latin American *edutubers'* audiovisual productions, preceding research focused on academic texts (Hyland, 2005a; Hyland & Zou, 2022a), reviews (Zou & Hyland, 2022b), and 3MT presentations (Qiu & Jiang, 2021b), published in various media and formats. This opens a line of inquiry regarding the analysis of discursive interaction in YouTube audiovisual productions, allowing for comparative and correlational exercises across different genres.

Continuing with the first main objective, the second aspect addressed was social engagement, differentiating between the applause rate and the conversation rate. Given that in the communication processes of Web 2.0, it is possible to enhance user interaction on the network and achieve social interaction between *edutubers* and their audience, analyzing the reactions of those who view the videos with the content and/or the content creator was examined. This data provides an insight into the impact of the content on the audience and the connection, the engagement, that the educational content is generating.

The results lead to the conclusion that the applause rate and the conversation rate among Latin American *edutubers* are low. The conversation rate is at 0.10, indicating that for every 2,000 users who view the content, only 1 leaves a comment. The applause rate is at 2.21, indicating that for every 1,000 users who view the content, only 2 show connection with the content and/or the content producer through likes. These results are directly in line with other research findings that suggest that the more subscribers a channel has and the higher the view count, the lower the applause and conversation rates (Anzola-Gomez et al., 2022; López-Navarrete et al., 2021).

It's possible to contrast the obtained results with the preceding research. Regarding the measurement of applause and conversation rates on YouTube, López-Navarrete et al. (2021) analyzed these indicators in three Spanish YouTubers with a significant impact on the social network. The results show a consistent pattern where the applause rate is much higher than the conversation rate. In their findings, they recorded an applause rate of 8.406 and a conversation rate of 0.316. These figures differ from the data found in this research. The difference might be attributed to the type of content and the type of producer, even though *edutubers* with the highest number of subscribers were included, their data significantly differ from that of YouTubers. While an *edutuber* might have 1.7 million subscribers, a YouTuber could have 40.4 million subscribers.

In an empirical research study that is part of this doctoral work, Anzola-Gomez et al. (2022) found that a YouTube channel dedicated to education had an applause rate of 3.4 and a conversation rate of 0.35. In this case, being an education-focused YouTube channel with only 20,000 subscribers, the results indicate a potential relationship between content type, *edutubers'* communicative style, number of subscribers, and social engagement rates.

It's important not to forget that social media exists within the framework of a capitalist economic model where the number of channel subscribers takes precedence over the interaction and/or engagement that these subscribers might generate. This aspect raises a point for reflection regarding creating educational content on YouTube. Could it be more beneficial to focus on developing discursive interaction and using the social network for generating in-depth interaction, rather than creating a channel aiming to climb the *edutubers'* rankings based on subscriber and view counts?

The collected and analyzed data lead to the conclusion that by having developed a research model based on content analysis and social engagement analysis, which allowed for an examination of the dialogic factor in the Latin American *edutubers'* audiovisual productions, these productions are characterized by using discursive interaction markers and generating some degree of social engagement. However, they have a monologic orientation and lack a high degree of dialogic factor. The educational discourse employed by Latin American *edutubers* is not aimed at establishing and developing discursive and social interaction with the audience.

Given these results and based on the theoretical review conducted in this research, the conclusions related to the second main objective are presented: proposing a communication model that strengthens the dialogic factor in the Latin American *edutubers'* audiovisual productions, with the goal of improving the teaching-learning process and fostering discursive interaction and social engagement.

This communication model was proposed in Chapter IV of this doctoral thesis. It is based on the theoretical postulates of Freire (1970, 1973, 1976, 1996), Kaplún (1984, 1985, 2002), and Buber (2017). It seeks to provide a solution to the identified situation. To achieve this, an educommunicative act is proposed by those who speak, rather than focusing solely on what or who is being spoken about. In this sense, it contributes to other published communication models like Kaplún's (1985). The pro-

posed model aims to address the need to design each communicative act and incorporate discursive interaction markers with a clear pedagogical intention, thereby surpassing the barrier of a personal monologic communicative style and utilizing communication for educational purposes. Furthermore, it suggests considering the relationship between discursive interaction markers and the dialogic principles that focus on the individuals engaged in communication and seek to develop the teaching-learning process.

Although the proposed communication model is tailored to Latin American *edutubers*, it also becomes a useful educommunicative tool for all those interested in transforming the educational act by shifting from a monologic-oriented communication model (Johannesen, 1971; Nicol, 2010) to a dialogic communication model where discursive interaction (Hyland, 2005a; Hyland et al., 2022) can enhance social engagement (Ure, 2018). In conclusion, through the research endeavor, a communication model has been proposed that contributes to the fields of educational and communicative knowledge, particularly in educommunication.

The development of this research allows the conclusions to be framed within the context of new communication ecologies, where the inclusion of ICT has transformed the current reality. In this sense, users are immersed in new communication processes, spanning extended periods of time, across multiple screens, various message types, and with significant challenges in terms of media education and literacy. In light of this reality, the conclusions of this research offer actionable proposals that can be taken into consideration.

The conclusions of this research reinforce the idea that audiovisual productions still remain centered on the sender and the content, rather than on the participants. In this context, it is essential to consider communication from alternative perspectives, where dialogue becomes a factor that enriches the process, allowing participants to engage in meaningful interactions. Thus, it is necessary to shift the focus from the sender to the participants, implementing new communicative roles not only leveraging technological possibilities on the foundation of Web 2.0 but also designing communication with participation, interaction, and connection in mind.

Within this framework, the advocacy is for designing messages that foster participants' engagement while presenting valuable content that enriches their interaction. ICTs and new digital environments enable messages to be expanded and made hypertextual, which can be used pedagogically by *edutubers* or any other speaker (Álvarez & Márquez, 2018). The message can be extended to invite the audience to create new textual or audiovisual content and share it in the YouTube comments section, for instance, by leaving a descriptive comment about their contribution or proposal. Text, image, and sound can be combined to enhance multimedia experiences where the audience can participate (Pérez-Rodríguez, 2020).

In this context, interactivity transcends the standard of clicking a "Like" button or leaving a comment. When a dialogic-oriented communication process is generated, interactivity becomes an integral part of the communicative act and serves a specific communicative purpose. Interactivity can manifest in a way that provides an opportunity to generate new content, answer questions, solve problems, and transform re-

alities, all centered around the users, or more accurately, the participants, where they become the message itself (Scolari, 2013).

Within this framework, the structures of the message change. A communicative act oriented toward dialogue requires a structure where the other, the user, the interlocutor, the participant, has an active presence, being and not just existing (Buber, 2017). The structure must consider moments of direct and indirect participation, punctual dialogic moments that can be introduced through discursive interaction markers proposed by Hyland (2005) and used here for pedagogical and didactic purposes. These messages implicitly carry the structure inherent to communicative acts to enhance comprehension, but they do not stop there; they explicitly possess a design that motivates, invites, allows, and positively values discursive interaction (Hyland & Jiang, 2022).

These new communication structures demand a paradigm shift in participants' roles (Aparici & García-Marín, 2018). This shift not only advocates for a change in the sender's perception towards the audience but also requires, as in any genuine communicative act, a shift in the role of the recipient. The development of a communication experience enriched by the dialogic factor directly involves both the sender and the recipient, to the point where they become participants, players within a field that they collectively construct; keeping in mind that the starting point lies in the sender's design of this shared realm of meaning.

The conclusions of this research make a direct contribution to academia by providing, on one hand, an empirical description of the discursive interaction and social engagement of Latin American *edutubers*. Through the search for sources for this research, no similar study was found as precedent. This doctoral work has led to the publication of two scientific articles on the topic, opening a new avenue of research (Anzola-Gomez et al., 2022; Anzola-Gomez & Rivera-Rogel, 2023). On the other hand, it offers the academic world a proposed communication model with a dialogic orientation that enriches the teaching-learning process (Freire, 1970, 1973; Kaplún, 1985, 2002). This proposal serves as a transfer of research findings and aims to bring about a change in how Latin American *edutubers*, and by extension, all those involved in communication processes in the educational context, approach their work. The inclusion of the dialogic factor is imperative within the current communication and learning ecologies.

From the realm of educommunication, it becomes imperative to revisit the dialogic aspect while remaining mindful of the challenges that arise from developing digital, media-oriented, and transmedia communication processes. While a closer look at media literacy is fundamental, so is an approach rooted in communication for education (Kaplún, 2022). Processes of teaching and learning must undergo transformation because of empirical research processes and academic reflection on the unique characteristics of each phenomenon within its context. Hence, revisiting the tenets of dialogue for the construction of the "I-Thou" relationship (Buber, 2017), freedom, democracy, and development (Freire, 1970), as well as communication in education (Kaplún, 1985), is necessary. Educommunication serves as an epistemological support to address both analysis and new proposals.

Communicative processes with a direct impact on educational processes must be collaborative, participatory, relational, emotional, pedagogical, didactic, critical, and dialogic. Educommunication, as an epistemological tenet, provides a solid foundation to address each of these factors (Barbas, 2019). This research has emphasized the dialogic factor while also highlighting the importance of other factors, demonstrating that the dialogic aspect can become a transformative factor. Orienting an audiovisual production toward dialogue, with a clear pedagogical and didactic emphasis, can enhance collaboration, participation, and emotion (Ferrés, 2014). Designing communicative acts enriched with the dialogic factor goes beyond the inclusion of certain interactive discursive markers; it also involves using these markers with pedagogical intent to create conducive spaces and environments for learning.

While media often emphasize the power of images and their technical characteristics, while sound is highlighted for communication, the conclusion of this research underscores the importance of words, particularly in orality. The significance of words lies in their ability to continue creating new realities and environments that express our humanity. The organized linguistic system invented by humans continues to be the greatest disruption for language enhancement, allowing us to design, create, and recreate through language.

The approach to the communicative process through applied linguistics, metadiscourse, and the model of discursive interaction has been taken in this research as a path to understand a particular phenomenon, but it's not the sole approach. Thus, it is possible to enhance the communicative process by designing better linguistic structures that enable participants in the communicative act to meet and return to the very origin of the word "communication": that which is common or built in community.

Throughout this research, an exploration into the state of studying YouTube and its relationship with education has been undertaken. The consulted sources reveal that this is a field of knowledge in constant growth, relatively young but attracting more researchers interested in studying the content, forms, and impacts of audiovisual content published on YouTube. This research makes a direct contribution to the field of YouTube and education research. Nowadays, it's common to turn to YouTube for learning, clarifying doubts, or seeking alternative explanations. Publications that recognize this phenomenon seek to approach it from various angles, analyze it, and provide transformative and improvement contributions. Alongside YouTube, research extends to TikTok (Acevedo Borrega et al., 2022; Vizcaíno-Verdú & Abidin, 2023) and Instagram (Secilla-Garrido & Hernando, 2022), aiming to uncover the communicative connections between social media and the educational field.

Another aspect to highlight in this research is the implementation of a textual analysis model for examining audiovisual productions. Although a similar investigation had been conducted, this doctoral research offers a direct contribution to the field by approaching YouTube audiovisual productions as a specific genre. While metadiscourse analysis had already been performed on audiovisual content such as 3MT presentations (Qiu & Jiang, 2021b), this doctoral research takes a step forward and implements the model of analysis in a genre that not only prioritizes communication of a message but also aims to educate. While the model proposed by Hyland (2005) initially sought to establish argumentative ties between writer and reader, it

has proven useful for identifying and analyzing dialogic connections through text. This use of the model of discursive interaction is also considered an advancement in the research field and a contribution to the realm of knowledge.

The era of social media and the click-driven world has transformed interaction into mere numbers, which then become indicators of success. This research has presented interaction data that also need to be analyzed and critiqued (Capriotti, Zeler, & Oliveira, 2019; López-Navarrete et al., 2021; Ure, 2018). Social engagement, represented by applause rates and conversation rates, offers a much closer approximation to digital interaction in a social network. Content creators now have a new aspect to consider: assigning value to conversation and applause as evidence of interaction that can motivate further engagements. Rather than viewing these numbers as mere indicators of social media growth and success, the intent of educational content creators on YouTube could be redirected to see applause and conversation rates as reflections of interactions by individuals who have chosen to invest their time and effort to engage with the content and/or its creator.

The approach to social engagement as a category of analysis in communication acts dedicated to education was not found in the previous literature review. This suggests that this research and its publication (Anzola-Gomez et al., 2022) contribute to the research field by giving new meaning to the results of analyzed indicators. Beyond focusing on accumulating likes and comments to trigger YouTube's algorithm for video recommendations, the intent of educational content producers on YouTube could shift to view applause and conversation rates as elements reflecting the interactions of people who have taken the time to watch videos and generate responses. The numerical focus transforms the audience into mere objects that enrich the content creator's success; conversely, a viewpoint focused on the audience, what they say, and their contribution to the created content is advocated.

It is important to mention a geographical limitation in the conclusions of this research. Social, educational, economic, and research processes typically take time to reach Latin America after being established in Europe and North America. Nonetheless, this research has showcased the richness of educational audiovisual content production in Latin America: countries such as Colombia, Argentina, Chile, Peru, among others, have individuals dedicated to the task of teaching through digital media. While this research focused on YouTube content creators as the study phenomenon, it's worth noting that Latin America shows motivation toward using digital resources in education. This openness to technology allows entry into the field and learning during the process. In this direction, the present research makes a direct contribution to the world of knowledge about communicative and educational phenomena in Latin America. It also aims to offer a proposal that can be reviewed, implemented, and evaluated by teachers, communicators, or any content creator seeking to produce and share educational content on social media, finding the dialogic orientation as a pathway for creating common communication with participation and interaction.

In the same vein, this research enriches the field of educommunication by its approach. Educommunication has been tackled as an epistemological basis that understands the richness communication can bring to education. The conducted analy-

sis was carried out with the understanding that it's not possible to educate without communicating (Kaplún, 1985); therefore, enhancing the communicative process can enhance the educational process. The inclusion of a manifest dialogic orientation can transform the communicative act and, consequently, the teaching-learning process. The approach given to educommunication in this research reflects, to some extent, the Latin American perspective, which centers on participants, dialogue, and thus on critique, freedom, participation, and democracy (Kaplún, 2022). Therefore, a digital communicative phenomenon that occurs in the Latin American context has been analyzed through an educommunicative lens more in line with Latin American perspectives. This aspect contributes to the field of knowledge and provides an opportunity for analysis and critique of this endeavor.

In this section, the main conclusions of this doctoral research have been presented. It has been an enriching journey that has opened a personal line of inquiry that bridges communication, education, dialogue, pedagogy, and digital media. It has also been an enriching process that offers analysis of an educational phenomenon in which the researcher is involved as an *edutuber*. The use of content analysis and social engagement analysis has also provided an opportunity to approach a study phenomenon with investigative rigor. Finally, the proposal of a communication model with a dialogic orientation contributes to academia, research, teaching, and initiates a pathway of research and contribution to society.

10. Limitations

The research process involves constant decision-making that inevitably constrains the research in one way or another. Moreover, it's relevant to conduct research with a clear delimitation, especially when advances in research focused on a study phenomenon are not extensively developed, as is the case with the dialogic factor present in Latin American *edutubers*. The main limitations of this research are presented below.

Firstly, the chosen corpus for content analysis and social engagement analysis is considered a limitation. While the decision was made to select the top 10 channels with the highest number of subscribers, this exclusion leaves out other channels run by female *edutubers* or those from other Latin American countries. This limitation arises from the choice of basing selection on the highest number of subscribers, which restricts the research from offering a comprehensive description of the phenomenon considering the heterogeneity of *edutubers*. Certainly, within the world of *edutubers*, there are female teacher-content creators and *edutubers* from other Latin American countries who approach communication aspects rigorously with educational quality, making it ideal to approach their communicative acts to analyze discursive interaction from a gender and broader geographical perspective.

Secondly, the sample size of only 10 *edutubers* can be viewed as a limitation. This selection was based on the extreme ends of the spectrum and aimed to analyze *edutubers* with the highest number of followers, indicating that they are the most recognized Latin American *edutubers* according to the platform. However, this extreme sample leaves out other cases that could provide different perspectives on the phenomenon. Additionally, by focusing the research on a geographically limited scope, *edutubers* from other countries, such as Spain, are excluded, which could yield more results and allow for a broader investigation.

Thirdly, the selection of the model of discursive interaction as the theoretical framework for content analysis to examine the dialogic factor is seen as a limitation. While this model allows the recognition of the communicative act as a linguistic act, the research showed that *edutubers* don't solely use linguistic code in constructing their audiovisual content. By choosing a single analytical model, the research struc-

ture is defined, contributing to the semantic and investigative field of metadiscourse. However, it also excludes other methods of analyzing *edutuber* phenomena.

Fourthly, taking a quantitative approach to analyzing social engagement based on applause rates, likes, and conversation rates (in comments) could be viewed as a limitation. This limitation could have been addressed by not only considering the number of comments but also by analyzing the comments themselves. While this intent was initially part of the research, it was decided that including comment analysis would broaden the research and exceed its general objective. Nonetheless, this remains an open line for future research, as others have also examined comments (Cambronero-Saiz et al., 2023; Dubovi & Tabak, 2021). Analyzing comments generated on *edutubers'* channels could offer insights into how content producers facilitate dialogue by responding to comments. Importantly, this research did consider cases where commenting was disabled, even if requested by the *edutuber* in the video.

Fifthly, the audiovisual productions are not the only communicative acts that Latin American *edutubers* engage in on their channels. YouTube, as a social platform interested in generating communities that interact and spend time within the platform, has introduced other interaction spaces within the same channel, such as the Community tab and "More Information." In these sections, *edutubers* can publish different types of content, which might be considered as producing other genres. The publication of images, textual messages, questions, surveys, etc., are communicative acts of *edutubers*, published within the channel, but they were not considered in this research. As already mentioned, the concept of textual genre, in this case, audiovisual productions, was chosen as the sole object of analysis. This research decision might constitute a limitation, though it's important to note that videos are the primary communication product of *edutubers*.

The limitations presented in this section provide an opportunity to reflect on the decisions made during the research process. Simultaneously, these limitations can be considered as starting points for future research and potential changes in approach. It's important to recognize that research decisions determine the paths of action and generate certain constraints that make the study unique and specific, while also opening new perspectives for subsequent investigations, which are elaborated on in the following section.

11. Future Research

From the results of this research, new lines of investigation can be opened so that the study and analysis of this phenomenon can yield greater and better results.

Firstly, there arises a curiosity about discursive interaction and social engagement from a gender perspective. Given the limitation of this research to only male subjects, it's necessary to understand how female *edutubers* incorporate the dialogic factor into their communicative acts. Pattier (2021c) has already approached gender among *edutubers*, but it would be valuable to delve deeper into this aspect and analyze the discursive interaction among female teachers and *edutubers* who create educational content on YouTube.

A second line of investigation could be related to the various identified variables. Investigating the direct relationship between the dialogic factor expressed in discursive interaction, social interaction, and the educational background of *edutubers* could be interesting. This research could explore the connections between the academic training of *edutubers* and the dialogic factor they implement in their productions. This investigation could analyze the relationships between the academic background of *edutubers* and the discursive interaction to gain a deeper understanding of how their educational training influences their communicative style. This is especially relevant given that two *edutubers* in this research had degrees in communication and journalism.

Thirdly, since this research has proposed a communication model that strengthens the dialogic factor, there is a need to validate this model. This could involve designing, producing, publishing, and sharing educational audiovisual content on YouTube, and then analyzing the impact on the audience and whether social engagement is transformed in any way. The invitation is to apply the proposed model and transform it through empirical research. Given the necessity for educational transformation, shifting communication from a monologic orientation to a dialogic communication becomes a project that involves communication and education experts to bring about the necessary change.

The relationship between communication and education is a constant across multiple domains. It not only occurs within the realm of social media but also within formal education. Fourthly, this research opens a line of inquiry focused on analyzing the dialogic factor among teachers in traditional classrooms, across different levels and modalities. Given the identified issues in current education being anachronistic and maintaining a banking approach (Gil & Marzal-Felici, 2023), there is a need for research and action that seeks to transform these realities in analog classrooms. While the dialogic orientation must extend beyond asynchronous encounters in social media, traditional and analog education could embrace the proposal of this research to enhance dialogic communication, especially in synchronous, in-person settings.

Fifthly, it's important to highlight that the application of the discursive interaction model to audiovisual productions of *edutubers* constitutes a novelty in the research field. In this regard, it's necessary to replicate this analysis with a comparative and/or correlational approach. While this research had a descriptive focus, future investigations could explore the relationship between the dialogic factor and other relevant aspects for understanding the dynamics of interaction in this genre. The data obtained in this research will serve as a starting point for other researchers who, using the same analytical method, can validate or contrast the conclusions found. This comparative approach would provide a more comprehensive and robust understanding of how the dialogic factor manifests in *edutubers'* audiovisual productions and its potential relationship with other variables. In doing so, it would contribute to the development of knowledge in this field and enrich the understanding of educational communicative dynamics in digital contexts.

These future lines of inquiry can build upon the results of the present research to further analyze, critique, and transform the dialogic factor among *edutubers*, TeachTokers, Edugramers, and traditional teachers. New media and learning realities open possibilities for the connection between communication and education. Addressing these themes is more than necessary in the current context of immediacy, information flow, and the vast amount of data produced and shared every day. Education remains a valid path for personal transformation, and all efforts to improve it should be pursued. One of these actions is dialogue—more and better dialogue. Ultimately, this research serves as an invitation to engage in a dialogue about dialogue in education.

VII. REFERENCIAS

12. Referencias

- Abbas, N. F., & Qassim, T. A. (2020). Investigating the Effectiveness of YouTube as a Learning Tool among EFL Students at Baghdad University. *Arab World English Journal*, 344-356. <https://doi.org/10.24093/awej/call6.23>
- Abichandani, P., Lobo, D., Berry, C., Parikh, V., Fligor, W., & McIntyre, W. (2021). *MATLABArduino.org: An Open-Source Website and YouTube channel for Embedded Systems Education*. 2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), USA, pp. 1-8, doi: 10.1109/FIE49875.2021.9637324.
- Abolkasim, E., Lau, L., & Dimitrova, V. (2016). A semantic-driven model for ranking digital learning objects based on diversity in the user comments. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 9891 LNCS, 3-15. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_1
- Abu-Taieh, E., Alhadid, I., Masa'deh, R., Alkhawaldeh, R. S., Khwaldeh, S., & Alrowwad, A. (2022). Factors Influencing YouTube as a Learning Tool and Its Influence on Academic Achievement in a Bilingual Environment Using Extended Information Adoption Model (IAM) with ML Prediction—Jordan Case Study. *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/app12125856>
- Acevedo Borrega, J., Sosa Diaz, M. J., Porras Masero, I., & Gonzalez Fernandez, A. (2022). Digital Resources in Higher Education: TikTok as a teaching tool. *Reidocrea-Revista Electronica De Investigacion Y Docencia Creativa*, 11, 623-636. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000880115600001>
- Adnan, H., & Redzuan, F. (2017). Evaluating students' emotional response in video-based learning using Kansei Engineering. *2016 4th International Conference on User Science and Engineering (i-USER)*, Malaysia, pp. 237-242. doi: 10.1109/IUSER.2016.7857967.
- Adorno, T. W. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Grupo Planeta (GBS).

- Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética*. Ediciones AKAL.
- Agazio, J., & Buckley, K. M. (2009). An Untapped Resource: Using YouTube in Nursing Education. *Nurse Educator*, 34(1), 23.
<https://doi.org/10.1097/01.NNE.0000343403.13234.a2>
- Aguaded, I., Civil, S., & Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional de la información*, 31(6), Article 6.
<https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>
- Aguaded, I., Vizcaíno-Verdú, A., & Sandoval-Romero, Y. (2019). *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento*. Grupo Comunicar Ediciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=782746>
- Ahangari, S., & Kazemi, M. (2014). A Content Analysis of 'Alice in Wonderland' Regarding Metadiscourse Elements. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(3), Article 3.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.10>
- Aire Comunicación. (s. f.). *Educomunicación | Aire Comunicación*. Recuperado 25 de mayo de 2023, de <https://www.airecomunicacion.org/educomunicacion/ques.html>
- Akbari, E., Ahmadian, H., & Mohsenpourkebria, H. (2013). The power of ICT-based social networks in higher education. *4th International Conference on e-Learning and e-Teaching (ICELET 2013)*, Iran, pp. 76-80, doi: 10.1109/ICELET.2013.6681649.76-80.
- Akbas, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. *Second Language Learning and Teaching*, 22, 119-133.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02526-1_8
- Al Fayez, R. Q., & Joy, M. (2015). Applying NoSQL databases for integrating web educational stores—An ontology-based approach *Lecture Notes in Computer Science*, vol 9147. Springer, Cham. https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978-3-319-20424-6_4
- Alawadh, H. M., Alabrah, A., Meraj, T., & Rauf, H. T. (2023). English Language Learning via YouTube: An NLP-Based Analysis of Users' Comments. *Computers*, 12(2).
<https://doi.org/10.3390/computers12020024>
- Albahiri, M. H., & Alhaj, A. A. M. (2020). Role of visual element in spoken English discourse: Implications for YouTube technology in EFL classrooms. *Electronic Library*, 38(3), 531-544. <https://doi.org/10.1108/EL-07-2019-0172>
- Alcudia, A., Violante de Paz, M., & Ferris, C. (2011). Student Self-Learning Through the Shooting of Educational Videos. En I. C. Torres, L. G. Chova, & A. L. Martinez (Eds.), *2011 4th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri)* (pp. 5909-5916). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000317080005119>

- Aldallal, S. N., Yates, J. M., & Ajrash, M. (2019). Use of YouTube™ as a self-directed learning resource in oral surgery among undergraduate dental students: A cross-sectional descriptive study. *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 57(10), 1049-1052. <https://doi.org/10.1016/j.bjoms.2019.09.010>
- Aldana-Zavala, J. J., Alfredo Vallejo-Valdivieso, P., & Isea-Arguelles, J. (2021). Research and learning: Challenges in Latin America towards 2030. *Alteridad-Revista De Educacion*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alegre-Martinez, A., Isabel Martinez-Martinez, M., & Luis Alfonso-Sanchez, J. (2020). Transforming YouTube into a valid source of knowledge for Anatomy students. En J. Domenech, P. Merello, E. DeLaPoza, & R. PenaOrtiz (Eds.), *Head'20: 6th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 293-300). Univ Politecnica Valencia. <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11044>
- Alghazo, S., Al Salem, M. N., & Alrashdan, I. (2021). Stance and engagement in English and Arabic research article abstracts. *System*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102681>
- Almeida, C., & Almeida, P. (2017). Online educational videos: The teenagers' preferences. *Communications in Computer and Information Science*, vol 689. Springer, Cham. https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978-3-319-63321-3_5
- Almobarraz, A. (2018). Utilization of YouTube as an information resource to support university courses. *Electronic Library*, 36(1), 71-81. <https://doi.org/10.1108/EL-04-2016-0087>
- Alonso Lopez, N., & Terol Bolinches, R. (2020). Transmedia literacy and social networks: Case study of Instagram as a teaching instrument in university classrooms. *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicacion Y Tecnologías*, 18(2), 138-160. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>
- Alsina, B. R., Sangrà, A., & Lanzo, N. C. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), Article 1. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/490>
- Álvarez, G., & Márquez, A. (2018). Multimedialidad, hipertextualidad, flexibilidad e interactividad en blogs de lengua y literatura. *Eduweb*, 12(2), 141-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7809904>
- Álvarez, M., & Romero, A. N. (2022). Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 21-33. <https://doi.org/10.5209/clac.81302>

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*.
- Anzola-Gomez, J. J. (2015). *Modelo pedagógico e implementación de TIC en el IED Montebello, jornada tarde*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/3105>
- Anzola-Gomez, J. J., & Rivera-Rogel, D. (2023). Análisis comparativo de la interacción discursiva de dos 'edutubers' de matemáticas. *index.comunicación*, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/02Analisis>
- Anzola-Gomez, J. J., Rivera-Rogel, D., & Aguaded, I. (2022). Interacción social e interacción discursiva de un canal de YouTube educativo. *Fonseca, Journal of Communication*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.14201/fjc.29406>
- Aparici, R. (Ed.). (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Editorial Gedisa. <https://elibro-net.proxy.bidig.areandina.edu.co/es/lc/areandina/titulos/61129>
- Aparici, R., Escaño, C., & Marín, D. G. (2018). *La otra educación: Pedagogías críticas para el siglo XXI*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, XXVI(55), 71-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15854832008>
- Aparici, R., & Osuna Acedo, S. (2013). *La cultura de la participación*. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Ardèvol, E., & Márquez, I. (2017). El youtuber como celebridad mediática: Entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.17058/rzm.v5i2.11288>
- Arias-Robles, F., & García-Avilés, J. A. (2016). Definiendo la hipertextualidad. Análisis cuantitativo y cualitativo de la evolución del concepto. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.995>
- Arima, S., Miyakita, G., Yasui, M., & Okawa, K. (2019). Enhancing Educators' Social Presence in MOOCs: Design of Daily Video Blog. *2019 IEEE Learning With MOOCs (LWMOOCs)*, USA, pp. 36-41, doi: 10.1109/LWMOOCs47620.2019.8939653.
- Arkenback, C. (2023). YouTube as a site for vocational learning: Instructional video types for interactive service work in retail. *Journal of Vocational Education & Training*, 0(0), 1-27. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2180423>
- Artal, J., Navarro, J., & Bernal, J. (2014). Youtube & Facebook as Educational Tools in the Teaching-Learning Process. Experience in Higher Education. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *IcERI2014: 7th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 940-949). Iated-Int Assoc Techno-

- logy Education & Development.
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000367082901001>
- Artime, I. H., Rodriguez-Hoyos, C., & Gutiérrez, A. F. (2019). Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(140), Article 140.
<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3590>
- Arunkumar, P. M., Chandramathi, S., & Kannimuthu, S. (2019). Sentiment analysis-based framework for assessing internet telemedicine videos. *International Journal of Data Analysis Techniques and Strategies*, 11(4), 328-336.
<https://doi.org/10.1504/IJDATS.2019.103755>
- Athreh, M. Y. A., & Obeidat, H. (2022). The Perspectives of EFL Students at Yarmouk University towards Using YouTube in Learning and Understanding English during Covid-19 Pandemic. *World Journal of English Language*, 12(8), 304-312.
<https://doi.org/10.5430/wjel.v12n8p304>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Austin, E. W., Austin, B. W., Willoughby, J. F., Amram, O., & Domgaard, S. (2021). How Media Literacy and Science Media Literacy Predicted the Adoption of Protective Behaviors Amidst the COVID-19 Pandemic. *Journal of Health Communication*, 26(4), 239-252. <https://doi.org/10.1080/10810730.2021.1899345>
- Austin, E. W., Muldrow, A., & Austin, B. W. (2016). Examining How Media Literacy and Personality Factors Predict Skepticism Toward Alcohol Advertising. *Journal of Health Communication*, 21(5), 600-609.
<https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1153761>
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., Chen, Y.-C. (Yvonne), & Austin, B. W. (2015). Processing of Sexual Media Messages Improves Due to Media Literacy Effects on Perceived Message Desirability. *Mass Communication and Society*, 18(4), 399-421.
<https://doi.org/10.1080/15205436.2014.1001909>
- Aykut, A., Kukner, A. S., Karasu, B., Palancıglu, Y., Atmaca, F., & Aydogan, T. (2019). Everything is ok on YouTube! Quality assessment of YouTube videos on the topic of phacoemulsification in eyes with small pupil. *International Ophthalmology*, 39(2), 385-391. <https://doi.org/10.1007/s10792-018-0823-4>
- Azer, S. A. (2014). Understanding pharmacokinetics: Are YouTube videos a useful learning resource? *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 18(13), 1957-1967. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000341976700019>
- Azer, S. A., Aleshaiwi, S. M., Algrain, H. A., & Alkhelaif, R. A. (2012). Nervous system examination on YouTube. *BMC Medical Education*, 12(1).
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-126>

- Azer, S. A., AlGrain, H. A., AlKhelaif, R. A., & AlEshaiwi, S. M. (2013). Evaluation of the educational value of youtube videos about physical examination of the cardiovascular and respiratory systems. *Journal of Medical Internet Research*, 15(11). <https://doi.org/10.2196/jmir.2728>
- Bailera, M., Zabalza, I., & Pena, B. (2019). Enabling a Better Flexibility During Self-Study Through Youtube. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri 2019)* (pp. 3588-3594). Iated-Int Assoc Technology Education & Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000530109203106>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Balbay, S., & Kilis, S. (2017). Students' Perceptions of the use of a YouTube channel specifically designed for an Academic Speaking Skills Course. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 235-251. <https://doi.org/10.32601/ejal.461003>
- Ballesteros-Herencia, C. A. (2018). El índice de engagement en redes sociales, una medición emergente en la Comunicación académica y organizacional. *Razón y Palabra*, 22(3_102), Article 3_102. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1261>
- Banaji, S. (2013). Everyday Racism and «My Tram Experience»: Emotion, Civic Performance and Learning on YouTube. *Comunicar*, 20(40), 69-77. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-07>
- Barab, S. A., & Roth, W.-M. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Barbas, Á. (2019). Educommunication for social change: Contributions to the construction of a theory of activist media practices. En *Citizen Media and Practice*. Routledge.
- Barbas, Á., & Martínez, A. (2020). Activist Lives. Participation In Community-Based Media As Sources Of Learning. *Dialogo Andino*, 1, 65-75. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065>
- Barbas, Á., & Treré, E. (2023). The rise of a new media ecosystem: Exploring 15M's educommunicative legacy for radical democracy. *Social Movement Studies*, 22(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/14742837.2022.2070738>
- Barbosa, J. L., Batalini, F., Kubben, P. L., Freitas de Albuquerque, L. A., Andrada, B., Magalhaes, P., de Carvalho, G. T. C., & Figueiredo, E. G. (2016). Neurosurgical Vi-

- deos on YouTube. *Brazilian Neurosurgery-Arquivos Brasileiros De Neurocirurgia*, 35(1), 13-17. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564419>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.^a ed.). Akal.
- Barragán, L. R. (2021, noviembre 26). "Hagamos historia", el cortometraje que habla de la vida de JulioProfe. W Radio. <https://www.wradio.com.co/2021/11/26/hagamos-historia-el-corto-producido-por-colombianos-que-se-llevo-el-premio-en-smartfilms/>
- Barredo-Ibanez, D., & Diaz-Cervero, E. (2017). Interactivity in Latin American digital journalism. An analysis of the main cybermedia of Colombia, Mexico and Ecuador (2016). *Revista Latina De Comunicacion Social*, 72(3), 273-294. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1165>
- Barrett, B. F. D. (2007). Conexión libre de pequeñas tecnologías y piezas de contenidos en un espacio de aprendizaje global: Cómo asegurar aprendizaje de calidad a través del nuevo colectivismo en línea. *Apertura*, 7(6), 6-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800602>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barrot, J. S. (2021). Scientific Mapping of Social Media in Education: A Decade of Exponential Growth. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 645-668. <https://doi.org/10.1177/0735633120972010>
- Barry, D. S., Marzouk, F., Chulak-Oglu, K., Bennett, D., Tierney, P., & O'Keeffe, G. W. (2016). Anatomy education for the YouTube generation. *Anatomical Sciences Education*, 9(1), 90-96. <https://doi.org/10.1002/ase.1550>
- Basim, P., & Argun, D. (2021). A Qualitative Analysis of Ostomy-Related Patient Education Videos on YouTube. *Advances in Skin & Wound Care*, 34(6), 314-320. <https://doi.org/10.1097/01.ASW.0000744340.11915.93>
- Bateman, J. A., & Schmidt-Borcherding, F. (2018). The Communicative Effectiveness of Education Videos: Towards an Empirically-Motivated Multimodal Account. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/mti2030059>
- Beautemps, J., & Bresges, A. (2022). The influence of the parasocial relationship on the learning motivation and learning growth with educational YouTube videos in self regulated learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1021798>
- Bellon-Harn, M. L., Manchaiah, V., & Morris, L. R. (2020). A cross-sectional descriptive analysis of portrayal of autism spectrum disorders in YouTube videos: A short report. *Autism*, 24(1), 263-268. <https://doi.org/10.1177/1362361319864222>

- Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A., & Mateus, J.-C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372>
- Beltran-Pellicer, P., Giacomone, B., & Burgos, M. (2018). Online educational videos according to specific didactics: The case of mathematics. *Cultura y Educacion*, 30(4), 633-662. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1524651>
- Benjamin, W. (1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo Alemán*. Ed. Península.
- Benjamin, W. (1994). *Discursos interrumpidos*. Planeta-Agostini.
- Berelson. (1952). *Content Analysis in communication Research*. Free Press.
- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers and Education*, 149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Bernad-Mechó, E., & Girón-García, C. (2023). A multimodal analysis of humour as an engagement strategy in YouTube research dissemination videos. *The European Journal of Humour Research*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.7592/EJHR.2023.11.1.760>
- Bernal-Meneses, L., Antonio Gabelas-Barroso, J., & Marta-Lazo, C. (2019). Relation, information and communication technologies (RICTs) as a tool for social integration. *Interface-Comunicacao Saude Educacao*, 23, UNSP e180149. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149>
- Besmens, I. S., Uyulmaz, S., Giovanoli, P., & Lindenblatt, N. (2021). YouTube as a resource for surgical education with a focus on plastic surgery—A systematic review. *Journal of Plastic Surgery and Hand Surgery*, 55(6), 323-329. <https://doi.org/10.1080/2000656X.2021.1884084>
- Bhagwande, R. (2022). Understanding the efficiency of teaching through YouTube vs PowerPoint on concept acquisition by second-year chemistry pre-service teachers. *Independent Journal of Teaching and Learning*, 17(2), 63-75. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000898607500005>
- Bhardwaj, A., & Gupta, A. (2023). Role of Video Lectures in Engineering Education. *International Journal of Educational Reform*, 32(2), 208-229. <https://doi.org/10.1177/10567879221142548>

- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Birch, E. M., Leziak, K., Jackson, J., Dahl, E., Niznik, C. M., & Yee, L. M. (2022). Content Quality of YouTube Videos About Gestational Diabetes: Systematic Evaluation. *JMIR Diabetes*, 7(2). <https://doi.org/10.2196/30156>
- Birhan, A. T. (2021). An exploration of metadiscourse usage in book review articles across three academic disciplines: A contrastive analysis of corpus-based research approach. *Scientometrics*, 126(4), 2885-2902. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03822-w>
- Blackstock, D., Edel-Malizia, S., Bittner, K., & Smithwick, E. (2017). *Investigating interactive video assessment tools for online and blended learning*. **International Conference on e-Learning** 31-39. <https://www.proquest.com/openview/479a73cc707ff45c8ca953832f317cab/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1796414>
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A.-K., Alles, M., & Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to changes in students' activation, motivation and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Bonsón, E., Perea, D., & Bednárová, M. (2019). Twitter as a tool for citizen engagement: An empirical study of the Andalusian municipalities. *Government Information Quarterly*, 36(3), 480-489. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.03.001>
- Bonsón, E., & Ratkai, M. (2013). A set of metrics to assess stakeholder engagement and social legitimacy on a corporate Facebook page. *Online Information Review*, 37(5), 787-803. <https://doi.org/10.1108/OIR-03-2012-0054>
- Boyinbode, O., Ng'ambi, D., & Bagula, A. (2013). An interactive mobile lecturing model: Enhancing student engagement with face-to-face sessions. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(2), 1-21. <https://doi.org/10.4018/jmbl.2013040101>
- Bruhl, J., Klosky, J. L., & Bristow, E. (2008). Watching Videos Improves Learning? *ASEE 2008 Annual Conference and Exposition* <https://strategy.asee.org/watching-videos-improves-learning>
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230-239.
- Bullock, A., & Webb, K. (2015). Technology in postgraduate medical education: A dynamic influence on learning? *Postgraduate Medical Journal*, 91(1081), 646-650. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2014-132809>

- Burns, L. E., Abbassi, E., Qian, X., Mecham, A., Simeteys, P., & Mays, K. A. (2020). YouTube use among dental students for learning clinical procedures: A multi-institutional study. *Journal of Dental Education*, 84(10), 1151-1158. <https://doi.org/10.1002/jdd.12240>
- Burruss, L. (2013). Online Video: How It Changes & Enhances the Way We Learn! En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Edulearn13: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 1533-1538). IATED-Int Assoc Technology Education & Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000346798301082>
- Burton, R. (2022). Nursing Students Perceptions of Using YouTube to Teach Psychomotor Skills: A Comparative Pilot Study. *SAGE Open Nursing*, 8. <https://doi.org/10.1177/23779608221117385>
- Caldeiro-Pedreira, M.-C., Renés-, P., Abdul, B. C.-, & Aguaded, I. (2022). YouTube videos for young children: An exploratory study. *Digital Education Review*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.32-43>
- Camacho, J. G., & Alonso, A. J. (2010). La baja interacción del espectador de vídeos en Internet: Caso Youtube España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 421-435. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81915723032>
- Camarillo Hinojoza, H. M., & Barboza Regalado, C. D. (2020). The teaching-learning of the law through an institutional virtual platform: Incipient findings of the constructivism of Piaget, Vygotsky and Ausubel according to the perceptions of the informants. *Revista De Pedagogia Universitaria Y Didactica Del Derecho*, 7(2), 129-151. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57035>
- Cambronero-Saiz, B., Cristófol-Rodríguez, C., & Segarra-Saavedra, J. (2023). Content Analysis From a Gender Perspective of Comments Received by Spanish Science YouTubers. *Media and Communication*, 11(1), 252-236. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i1.5971>
- Çapkın, Ç. (2022). Trends in genre analysis articles on scientific abstract structures: A Quantitative content analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 09610006221132274. <https://doi.org/10.1177/09610006221132274>
- Capriotti, P., & Losada-Díaz, J.-C. (2018). Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world. *Profesional de La Información*, 27(3), Article 3. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.17>
- Capriotti, P., Zeler, I., & Oliveira, A. (2019). Dialogic communication 2.0. Analysis of interactions in latin american organizations. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 74, 1094-1113. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1373en>
- Capriotti, P., Zeler, I., & Santos, A. O. dos. (2019). Comunicación dialógica 2.0 en Facebook. Análisis de la interacción en las organizaciones de América Latina. *Revis-*

- ta Latina de Comunicación Social*, 74, 1094-1113.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1373>
- Cardoso, L., Obaid, A. J., Al Yakin, A., & Jafar, M. (2022). Expanding on the Use of You-MiMe as Technology Instructional Design in Learning. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 13(1), 367-378. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.40>
- Carlisle, M. C. (2010). Using YouTube to enhance student class preparation in an introductory Java course. *SIGCSE - Proc. ACM Tech. Symp. Comput. Sci. Educ.*, 470-474. <https://doi.org/10.1145/1734263.1734419>
- Caro-Castaño, L. (2015). Relaciones e interacciones parasociales en redes sociales digitales. Una revisión conceptual. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 13(2), Article 2.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.853>
- Carreón, D. (2019, diciembre 24). *100 preguntas locas en 5 minutos—¿Lo logre?* (Video). <https://www.youtube.com/watch?v=F5jhPlb05Tg>
- Carstens, A. (2011). Meaning-making in academic writing: A comparative analysis of pre-and post-intervention essays. *Language Matters*, 42(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1080/10228195.2011.592697>
- Carter, J. (2010). Is Youtube the Next Reality for the Virtual Classroom Experience? En L. G. Chova, D. M. Belenguer, & I. C. Torres (Eds.), *Edulearn10: International Conference on Education and New Learning Technologies*. Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000318781705006>
- Castro, J. M. (2011). Audiovisual riddles to stimulate children's creative thinking. *Comunicar*, 18(36), 123-130. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-03>
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360-376.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>
- Celaya, I., Naval, C., & Arbués, E. (2020). El estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al podcast: Nuevos horizontes en la investigación de ecologías de aprendizaje digitales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 10-10. <https://doi.org/10.14201/eks.23388>
- Cetinaavci, D., Yasar, V., Yucel, A., & Elbe, H. (2022). Evaluation of the usage of YouTube videos about Histology and Embryology as an educational material. *Journal of Veterinary Medicine Series C: Anatomia Histologia Embryologia*, 51(6), 810-817.
<https://doi.org/10.1111/ahe.12859>
- Chaemsaitong, K. (2012). Performing self on the witness stand: Stance and relational work in expert witness testimony. *Discourse and Society*, 23(5), 465-486.
<https://doi.org/10.1177/0957926512441111>

- Chaemsaitong, K. (2014). Interactive patterns of the opening statement in criminal trials: A historical perspective. *Discourse Studies*, 16(3), 347-364.
<https://doi.org/10.1177/1461445613508900>
- Chan, L., Brody, R., Dobak, S., & Peterson, S. (2022). Digital Learning: A Survey of Registered Dietitian Nutritionist Attitudes and Utilization of YouTube for Nutrition Education. *Topics in Clinical Nutrition*, 37(2), 89-97.
<https://doi.org/10.1097/TIN.0000000000000278>
- Chang, P. (2016). EFL Doctoral Students' Conceptions of Authorial Stance in Academic Research Writing: An Exploratory Study. *RELC Journal*, 47(2), 175-192.
<https://doi.org/10.1177/0033688215609215>
- Chen, A. Y., Azizi, B., Borba, A. J., & Armstrong, A. W. (2021). Rosacea videos on social media: A comparison of accuracy, quality, and viewer engagement. *Dermatology Online Journal*, 27(2). <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85103921690&partnerID=40&md5=7816f6eb7831cd46db1620a288a56cf0>
- Chen, H.-L., & Burns Gilchrist, S. (2013). Online access to higher education on YouTubeEDU. *New Library World*, 114(3-4), 99-109.
<https://doi.org/10.1108/03074801311304023>
- Chhachhar, A. R., Chachar, A. A., & Arbab, N. F. (2022). Usage of YouTube for Academic Purpose Among University Students in Time of COVID-19. *International Journal of Media and Information Literacy*, 7(1), 38-47.
<https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.1.38>
- Chiappe, A., Amado, N., & Leguizamón, L. (2020). Educommunication in digital environments: An interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- Chidambaranathan, A., Krishnamoorthy, H., Sai Pavan Manikanta Chandu, C. N., Khandelwal, S., & Harikumar, S. (2021). Learning from YouTube Videos using Drona Extension. *2021 12th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies, ICCCNT 2021*.
<https://doi.org/10.1109/ICCCNT51525.2021.9579690>
- Chintalapati, N., & Daruri, V. S. K. (2017). Examining the use of YouTube as a Learning Resource in higher education: Scale development and validation of TAM model. *Telematics and Informatics*, 34(6), 853-860.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.008>
- Choi, G. Y. (2018). Learning through digital storytelling: Exploring entertainment techniques in lecture video. *Educational Media International*, 55(1), 49-63.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439710>
- Chomsky, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1162/0024389052993655>

- Chorath, K. T., Luu, N. N., Douglas, J. E., Yver, C. M., Thakkar, P. G., Tasche, K. K., & Rajasekaran, K. (s. f.). Assessment of YouTube as an educational tool in teaching thyroidectomy and parathyroidectomy. *Journal of Laryngology and Otology*, PII S0022215121004096. <https://doi.org/10.1017/S0022215121004096>
- Chtouki, Y., Harroud, H., Khalidi, M., & Bennani, S. (2012). *The impact of YouTube videos on the student's learning*. 2012 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, ITHET 2012. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2012.6246045>
- Chumbe, S. (2022). *Más información El Mapa de Sebas—YouTube*.
- Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311-313. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.004>
- Climent, A. M., & Vidal, P. G. (2021). Videoling: Video as an educational purpose in grammar teaching. *Tejuelo*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- Cloutier, J. (1983). Emérec et le monde en... tique. *Communication & Langages*, 57(1), 67-78. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_57_1_1577
- Coates, R. L., Kuhai, A., Turlej, L. Z. J., Rivlin, T., & McKemmish, L. K. (2018). Phys FilmMakers: Teaching science students how to make YouTube-style videos. *European Journal of Physics*, 39(1), 015706. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/aa93bc>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de educación*. (Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona).
- Colás-Bravo, P., & Quintero-Rodríguez, I. (2022). YouTube como herramienta para el aprendizaje informal. *Profesional de la información*, 31(3), Article 3. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.15>
- Colás-Bravo, P., & Quintero-Rodríguez, I. (2023). YouTube y Aprendizaje: Una Revisión Bibliográfica Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.003>
- Cordoba, R., Celly-Alvarado, S., & Rivera-Rogel, D. (2021). *Edutubers ecuatorianos: Impacto y mejoras en los contenidos de aprendizaje*. *Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas. INNTEd*. <https://innted.org/ponencia/edutubers-ecuatorianos-impacto-y-mejoras-en-los-contenidos-de-aprendizaje/>
- Córdova-Tapia, R., & Rivera-Rogel. (2020). Una mirada a los youtubers de la Comunidad Andina. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologias De Informação*. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/una-mirada-los-youtubers-de-la-comunidad-andina/docview/2453790371/se-2?accountid=14549>

- Costa-Sánchez, C., & López-García, X. (2021). Narrativas transmedia sociales en el ámbito hispanoamericano (2014- 2018). *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/aris.67561>
- Cox, J. R. (2011). Enhancing student interactions with the instructor and content using pen-based technology, youtube videos, and virtual conferencing. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(1), 4-9. <https://doi.org/10.1002/bmb.20443>
- Crosthwaite, P., Boynton, S., & Cole, S., III. (2017). Exploring rater conceptions of academic stance and engagement during group tutorial discussion assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.04.004>
- Crovi Druetta, D. (2019). Communication, interaction and dialogue. Contributions from Latin America to Educommunication [Bilingual edition: Spanish – English]. *Perspectivas de la Comunicación - ISSN 0718-4867; Vol 11 No 2 (2018): Setiembre - Diciembre; 137-175*. <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/50820>
- da Silva Monteiro, J. C. (2020). Like, Subscribe, Share: The Role of Teachers as Booktubers on Youtube. *Humanidades & Inovacao*, 7(6), 276-285. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000529949700024>
- Das, A. (2011). Emergence of open educational resources (OER) in India and its impact on lifelong learning. *Library Hi Tech News*, 28(5), 10-15. <https://doi.org/10.1108/07419051111163848>
- DataReportal. (2023). Digital 2023 april Global Statshot Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-april-global-statshot>
- de Castillo, S. F. de C., & Branco, A. U. (2019). Dynamics between self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>
- de Miranda, F. N., & Tonini, A. M. (2016). Teaching in distance education and their educational strategies to enhance the teaching and learning process. *Espacios*, 37(29), 67-100. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85018531311&partnerID=40&md5=dfb126b1052fef3184e702db73d04b0e>
- del Mar Grandio-Perez, M. (2016). The Transmedia in University Education. Analysis of the Subjects of Media Education in Spain (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Del Valle-ramón, D., Muñoz-Repiso, A. G.-V., & Gómez-Pablos, V. B. (2020). Aprendizaje basado en proyectos por medio de la plataforma YouTube para la enseñanza de matemáticas en Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 9-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23523>

- del Valle-Ramón, D., Muñoz-Repiso, A. G.-V., & Gómez-Pablos, V. B. (2020). Project-based learning through the youtube platform for teaching mathematics in primary education. *Education in the Knowledge Society*, 21.
<https://doi.org/10.14201/eks.20272>
- Delgado-Ponce, Á., & Pérez-Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez, & A. Alavedra (Eds.), *Educación para los nuevos Medios Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Abya-Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17049>
- Desai, T., Shariff, A., Dhingra, V., Minhas, D., Eure, M., & Kats, M. (2013). Is Content Really King? An Objective Analysis of the Public's Response to Medical Videos on YouTube. *Plos One*, 8(12), e82469.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0082469>
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj, S., Yaakub, M. Y., Ayob, J., & Ishak, R. (2013). The potential of Youtube for teaching and learning in the performing arts. En A. Isman, S. Siraj, & M. Kiyici (Eds.), *13th International Educational Technology Conference* (Vol. 103, pp. 1118-1126). Elsevier Science Bv.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.439>
- Dias da Silva, M. A., Pereira, A. C., Vital, S., Mariño, R., Ghanim, A., Skelton-Macedo, M. C., Kavadella, A., Kakaboura, A., Uribe, S. E., Johnson, I., Dalessandri, D., & Walmsley, A. D. (2022). Online videos: The hidden curriculum. *European Journal of Dental Education*, 26(4), 830-837. <https://doi.org/10.1111/eje.12766>
- Dias da Silva, M. A., Pereira, A. C., & Walmsley, A. D. (2019). Who is providing dental education content via YouTube? *British Dental Journal*, 226(6), 437-440.
<https://doi.org/10.1038/s41415-019-0046-8>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Dragon, T. (2018). *Using educational videos on the internet as a form of e-learning to support the development of computational thinking*. 22-25.
<https://doi.org/10.1145/3291078.3291102>
- Dubovi, I., & Tabak, I. (2020). An empirical analysis of knowledge co-construction in YouTube comments. *Computers & Education*, 156, 103939.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103939>
- Dubovi, I., & Tabak, I. (2021). Interactions between emotional and cognitive engagement with science on YouTube. *Public Understanding of Science*, 30(6), 759-776. <https://doi.org/10.1177/0963662521990848>
- Duffy, P. (2007). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using web 2.0 in teaching and learning. *Electronic Journal of e-Learning*, v6 n2 p119-130 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098687>

- Duncan, I., Yarwood-Ross, L., & Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *Nurse Education Today*, 33(12), 1576-1580. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.013>
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- El Bialy, S., & Jalali, A. (2015). Go where the students are: A comparison of the use of social networking sites between medical students and medical educators. *JMIR Medical Education*, 1(2). <https://doi.org/10.2196/mededu.4908>
- Erözkan, K., Culcu, S., Tamam, S., & Unal, A. E. (2022). The contribution of laparoscopic distal pancreatectomy videos on YouTube to the learning curve in the COVID-19 pandemic. *Medicine (United States)*, 101(47), E31537. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000031537>
- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: Una técnica para explorar y sistematizar información. *En-clave pedagógica*, 4(0), Article 0. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>
- Establés, M.-J., Guerrero-Pico, M., & Contreras-Espinosa, R.-S. (2019). Gamers, writers and social media influencers: Professionalisation processes among teenagers. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 74, 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico: Las concepciones del signo semiótico*. Gedisa Editorial 2000. .
- Faber, S., Coetzee, M.-H., & Munro, M. (2020). The mediality of pre-recorded digital performing arts on YouTube: A skills-development module. *South African Theatre Journal*, 33(2-3), 87-105. <https://doi.org/10.1080/10137548.2021.1884127>
- Faizi, R. (2022). A Sentiment-Based Approach to Predict Learners' Perceptions Towards YouTube Educational Videos. In: Abraham, A., et al. *Innovations in Bio-Inspired Computing and Applications. IBICA 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 419. Springer, Cham. https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978-3-030-96299-9_52
- Felici, J. M., & Ripollés, A. C. (2023). Editorial. La educación mediática: Un reto estratégico para la sociedad digital. *adComunica*, 13-20. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.7147>
- Ferhatoglu, M. F., Kartal, A., Ekici, U., & Gurkan, A. (2019). Evaluation of the Reliability, Utility, and Quality of the Information in Sleeve Gastrectomy Videos Shared on Open Access Video Sharing Platform YouTube. *Obesity Surgery*, 29(5), 1477-1484. <https://doi.org/10.1007/s11695-019-03738-2>
- Ferhatoglu, S., & Kudsioglu, T. (2020). Evaluation of the reliability, utility, and quality of the information in cardiopulmonary resuscitation videos shared on Open

- access video sharing platform YouTube. *Australasian Emergency Care*, 23(3), 211-216. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2020.05.005>
- Fernández, C. (2015). Del documental web interactivo a las transmediaciones en entornos conectivos: «Highrise». *Narraciones sin fronteras: transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político, 2015*, ISBN 978-84-15698-96-8, págs. 131-146, 131-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5190142>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital teaching competence in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(11).. <https://doi.org/10.3390/educsci11110689>
- Fernandez, V., Simo, P., Algaba, I., Albareda-Sambola, M., Salan, N., Amante, B., Enache, M., Bravo, E. R., Sune, A., Garcia-Almiñana, D., Manel, R., & Garriga, F. (2011). «Low-cost educational videos» for engineering students: A new concept based on video streaming and youtube channels. *International Journal of Engineering Education*, 27(3 PART 1), 518-527. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79959877596&partnerID=40&md5=28c70bfdb0ebe4553012556115739dd1>
- Fernandez-Diaz, O. F., Navia, A., Berner, J. E., Ahmad, F., Guerra, C., & Ragbir, M. (2022). Watch One, Do One? A Systematic Review and Educational Analysis of YouTube Microsurgery Videos, and a Proposal for a Quality Assurance Checklist. *Archives of Plastic Surgery-Aps*, 49(05), 668-675. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1756349>
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. (Gedisa). <https://elibro-net.proxy.bidig.areandina.edu.co/es/lc/areandina/titulos/61183>
- Ferrés, J. (2020). *Grandes carencias de la educación mediática* (41). 0(41), Article 41. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/4726>
- Ferrés, J., & Masanet, M.-J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(52), 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fialho, L. M. F., & Mendes, M. C. F. (2022). Brazilian indigenous youtubers: Interfaces between culture and education. *Praxis Educativa*, 17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18337.067>
- Filter, E., Eckes, A., Fiebelkorn, F., & Büssing, A. G. (2020). Virtual reality nature experiences involving wolves on youtube: Presence, emotions, and attitudes in im-

- mersive and nonimmersive settings. *Sustainability (Switzerland)*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/su12093823>
- Fischer, J., Geurts, J., Valderrabano, V., & Huegle, T. (2013). Educational Quality of YouTube Videos on Knee Arthrocentesis. *Jcr-Journal of Clinical Rheumatology*, 19(7), 373-376. <https://doi.org/10.1097/RHU.0b013e3182a69fb2>
- Forteza, A. (2021). La educación a través de Youtube: Análisis de los canales de edutubers españoles. *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI, 2021*, ISBN 978-84-1377-320-9, pág. 71, 71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8018054>
- Fraser, K., & Finn, A. (2015). Sustainable fashion design education: Designing virtual online teaching resources for flexible delivery. *International Journal of Designed Objects*, 9(1), 19-27. <https://doi.org/10.18848/2325-1379/cgp/v09i01/38688>
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?* Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1976). *Educación y Cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A.
- Fu, M.-W., Kalaichelvan, A., Liebman, L. S., & Burns, L. E. (2022). Exploring predoctoral dental student use of YouTube as a learning tool for clinical endodontic procedures. *Journal of Dental Education*, 86(6), 726-735. <https://doi.org/10.1002/jdd.12853>
- Fxyma, H. (2023). Japanese Self-Directed Learning System with YouTube Requires Meta-knowledge of Collocation. *International Conference on Artificial Life and Robotics (ICAROB2023)*, 710-713. <https://alife-robotics.co.jp/members2023/icarob/data/html/data/OS/OS28/OS28-1.pdf>
- Fyfield, M., Henderson, M., & Phillips, M. (2021). Navigating four billion videos: Teacher search strategies and the YouTube algorithm. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1781890>
- Gabelas, J. A., Lazo, C., & Bernal, L. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/interface.180149>
- Gabelas, J. A., & Marta-Lazo, C. (2021). *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación*. Egregius.

- Gabelas-Barroso, 'Jose Antonio, Marta-Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN* <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Gallego, & Murillo, P. (2018). Teaching practice including technologies. YouTube as a learning tool in higher education. *Foro Educacional*, 31, 11-29. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000471224600002>
- García Matilla, A. (2003). Educomunicación en el siglo XXI. En *Comunicación educativa en la sociedad de la información*, (pp. 111-125). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8658719>
- García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación desde la universidad del siglo XXI. En *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa Comunicación.
- García-Barriocanal, E., Sicilia, M.-A., Sanchez-Alonso, S., & Lytras, M. (2011). Semantic annotation of video fragments as learning objects: A case study with YouTube videos and the Gene Ontology. *Interactive Learning Environments*, 19(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/10494820.2011.528879>
- García-López, M., & Simancas-González, E. (2015). No te dejes de cuentos. El poder de las narrativas transmedia para la transformación social. *Congreso #comunicambio 2015*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9918>
- García-Marin, D., & Aparici, R. (2020). Domesticated voices and false participation: Anatomy of interaction on transmedia podcasting. *Comunicar*, 28(63), 97-107. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-09>
- García-Roca, A. (2021). New Mediators of Youth Literature: Analysis of the most important Spanish-Speaking BookTubers. *Cuadernos Info*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>
- García-Rosales, D.-F., & Abuín-Vences, N. (2019). The use of hypertextuality, multimedia, interactivity and updating on the websites of Spanish political parties. *Communication & Society*, 351-367. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.351-367>
- García-Ruiz, R., Morueta, R. T., & Gómez, Á. H. (2018). Social media and students: Motives of use and gratifications. Evidences for learning. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- Garrido Martínez Salazar, F., García Fernández, P. M., Gamba Arzoz, M. I., Moreno Villares, J. M., & Sánchez Carpintero, R. (2021). Preferences of the students of the Medicine Degree in relation to the use of social networks as an education tool. *Educacion Medica*, 22(5), 251-255. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.03.004>
- Garside, M. J., Fisher, J. M., Blundell, A. G., & Gordon, A. L. (2018). The development and evaluation of mini-GEMs—short, focused, online e-learning videos in geria-

- tric medicine. *Gerontology and Geriatrics Education*, 39(2), 132-143.
<https://doi.org/10.1080/02701960.2016.1165217>
- Gascón-Vera, P. (2021). La década del Factor R-elacional y la nueva era TRIC desde la educomunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 0(0), Article 0.
<https://doi.org/10.14198/MEDCOM.19578>
- Gayef, A., & Caylan, A. (2021). Use of Youtube in Medical Education. *Konuralp Tip Dergisi*, 13(3), 640-647. <https://doi.org/10.18521/ktd.813387>
- Ge, J. (2019). *Emoji sequence use in enacting personal identity*. 426-438.
<https://doi.org/10.1145/3308560.3316545>
- George, D. R., & Dellasega, C. (2011). Use of social media in graduate-level medical humanities education: Two pilot studies from Penn State College of Medicine. *Medical Teacher*, 33(8), e429-e434.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.586749>
- Gerodimos, R., & Justinussen, J. (2015). Obama's 2012 Facebook Campaign: Political Communication in the Age of the Like Button. *Journal of Information Technology & Politics*, 12(2), 113-132.
<https://doi.org/10.1080/19331681.2014.982266>
- Gil, I., & Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning leaders: Teachers or youtubers? Participatory culture and STEM competencies in italian secondary school students. *Sustainability (Switzerland)*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/SU12187466>
- Giraldo-Luque, S., Tejedor, S., Portales-Oliva, M., & Carniel-Bugs, R. (2020). Transmedia literacy competences of Journalism students: Production and editing of informative multimedia content. *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías*, 18(2), 84-109. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1445>
- Goh, N., Chan, K. S., Teng, T. Z. J., & Shelat, V. G. (2022). Assessing the Educational Value of YouTube Videos on Major Laparoscopic Liver Resection: A Cross-sectional Study of the Top 20 Most Viewed Laparoscopic Right and Left Hepatectomy Videos. *Surgical Laparoscopy, Endoscopy and Percutaneous Techniques*, 32(6), 747-754. <https://doi.org/10.1097/SLE.0000000000001114>
- Gomez, A. (s. f.). *Matemáticas profe Alex- YouTube*. Matemáticas con el profe Alex. YouTube. Recuperado 6 de septiembre de 2022, de <https://www.youtube.com/c/MatematicasprofeAlex/about>

- González, R. M. A. (2019). Sobre el uso de los conceptos prosumer y emirec en estudios sobre comunicación. *Sphera Publica*, 1(19), Article 19.
<https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/361>
- Gonzalez-Carrion, E.-L. (2021). *Instagramers: Prosumers en la era global. Adolescentes, humor y competencia mediática en los prosumidores emergentes*. Universidad de Huelva.
- Gonzalez-Carrion, E.-L., & Aguaded, I. (2020). Engagement y evolución de instagramers hispanohablantes de moda. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, Article 77. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1456>
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sanchez, C., Serrat-Sellabona, E., & Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 0(36), Article 36.
<https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Gonzalez-Sanmamed, M., Estevez, I., Souto-Seijo, A., & Munoz-Carril, P.-C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P.-C., & Santos-Caamaño, F.-J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Blanco, I. E. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: Desafíos para la Educación Superior. *PUBLICACIONES*, 48(1), Article 1.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Gonzalez-Sanmamed, M., Sangra, A., Souto-Seijo, A., & Estevez Blanco, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: Challenges for higher education. *Revista Publicaciones*, 50(1), 83-102. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- González-Tablas, A. I., & Martín-González, P. (2019). *Student-generated videos for promoting better attitudes towards cryptography*. 372-378.
<https://doi.org/10.1145/3287324.3287455>
- Google. (2022). *Interacción: Definición—Ayuda de Analytics*.
<https://support.google.com/analytics/answer/9355853?hl=es>
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural: Investigación metodológica*. Gredos.
- Grois, D., & Hadar, O. (2013). *Recent trends in online multimedia education for heterogeneous end-user devices based on Scalable Video Coding*. 1141-1146.
<https://doi.org/10.1109/EduCon.2013.6530252>
- Groskreutz, D., Logofatu, D., & Schott, A. (2018). The impact of video clips on teaching in technical study programs-Learning faster or learning disaster? An approach from the perspective of a «manufacturing technology» module. *2018 IEEE Glo-*

- bal Engineering Education Conference (EDUCON)*, Santa Cruz de Tenerife, Spain, pp. 95-99, doi: 10.1109/EDUCON.2018.8363214.
- Gruz, A., Abul-Fottouh, D., Song, M. Y., & Saiphoo, A. (2023). From Facebook to YouTube: The Potential Exposure to COVID-19 Anti-Vaccine Videos on Social Media. *Social Media and Society*, 9(1).
<https://doi.org/10.1177/20563051221150403>
- Guarnieri, G., & Tort, S. P. (2020). Arte y mediación tecnológica, intersecciones entre interactividad, lenguaje y subjetividad: El proyecto voz de Clemencia Echeverri. *Kepes*, 17(21), Article 21. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.9>
- Gutierrez-González, C., & González-Pardo, R. (2019). Between traditions and hyper-mediations: A reflection for digital communication. *Dixit*, 30, 98-107.
<https://doi.org/10.22235/d.v0i30.1793>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Gutierrez-Martin, A., & Torrego-Gonzalez, A. (2018). The Twitter games: Media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information Communication & Society*, 21(3), 434-447.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta, S.A.
- Habermas, J. (2012). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Grupo Planeta Spain.
- Habes, E. V., Jepma, P., Parlevliet, J. L., Bakker, A., & Buurman, B. M. (2020). Video-based tools to enhance nurses' geriatric knowledge: A development and pilot study. *Nurse Education Today*, 90.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104425>
- Habes, M., Al Adwan, M. N., Al Rabat, A. F., Shatnawi, G. A., & Al Jwaniat, M. I. (2022). Effects Of Youtube Culture On Academic Performance Among Students In Jordan: A Structural Equation Modeling Study. *Journal of Intercultural Communication*, 22(4), 56-65. <https://doi.org/10.36923/jicc.v22i4.38>
- Habes, M., Salloum, S. A., Alghizzawi, M., & Mhamdi, C. (2020). *The Relation Between Social Media and Students' Academic Performance in Jordan: YouTube Perspective*. 1058, 382-392. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31129-2_35
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Culura Económica.

- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (Tercera Edición). Arnold.
- Han, F., & Ellis, R. (2020). Redes de aprendizaje personalizadas en contextos universitarios de aprendizaje semipresencial. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 19-30. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-02>
- Hanghoj, T., Silseth, K., & Arnseth, H. C. (2021). Games, Dialogue and Learning: 15th European Conference on Game Based Learning, 23 - 24 September 2021, Brighton, UK. *Proceedings of the 15th European Conference on Game Based Learning, ECGBL 2021*, 315-321. <https://doi.org/10.34190/GBL.21.111>
- Hansen, M., & Erdley, S. (2009). Youtube and other web 2.0 applications for nursing education. *Online Journal of Nursing Informatics*, 13(3), 1-20. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77953281226&partnerID=40&md5=4782afa7bbc330b410d26069618dc629>
- Hayes, B. D., Kobner, S., Trueger, N. S., Yiu, S., & Lin, M. (2015). Social Media in the Emergency Medicine Residency Curriculum: Social Media Responses to the Residents' Perspective Article. *Annals of Emergency Medicine*, 65(5), 573-583. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2015.01.018>
- Heathcote, L. C., Pate, J. W., Park, A. L., Leake, H. B., Moseley, G. L., Kronman, C. A., Fischer, M., Timmers, I., & Simons, L. E. (2019). Pain neuroscience education on YouTube. *Peerj*, 7, e6603. <https://doi.org/10.7717/peerj.6603>
- Heisinger, S., Huber, D., Matzner, M. P., Hasenoehrl, T., Palma, S., Sternik, J., Trost, C., Treiber, M., Crevenna, R., & Grohs, J. G. (2021). Online videos as a source of physiotherapy exercise tutorials for patients with lumbar disc herniation—A quality assessment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph18115815>
- Henao, S. M. A., Cortés, G. A. S., & Quintero, Y. A. R. (2021). Impacto de los influencers en las estrategias promocionales del sector gastronómico de la ciudad de Medellín. *Fonseca, Journal of Communication*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-22695>
- Herminingsih, D. I., & Isro'iyah, L. (2023). The Metadiscourse Analysis in Abstracts of Multidisciplinary Sciences Journal Articles: Hedges vs Boosters. *International Linguistics Research*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.30560/ilr.v6n1p24>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R. I. N., Albarello, F., Rogel, R. D., & Galvis, C. A. (2022). Media competence in Latin America: Uses of YouTube and Instagram by university students on Colombia, Ecuador, Argentina and Bolivia. *Revista de Comunicacion*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Ho, W. Y. J., & Tai, K. W. H. (2021). Translanguaging in digital learning: The making of translanguaging spaces in online English teaching videos. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001427>
- Hsieh, M.-C., & Chen, S.-H. (2019). Intelligence augmented reality tutoring system for mathematics teaching and learning. *Journal of Internet Technology*, 20(5), 1673-1681. <https://doi.org/10.3966/160792642019092005031>
- Huang, H.-W. (2020). The Effectiveness of Using YouTube Videos to Teach Grammar for EFL Students with Learning Disabilities. In *Proceedings of the 2020 11th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (IC4E '20)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 234-239. <https://doi.org/10.1145/3377571.3377616>
- Hund, L., & Getrich, C. (2015). A pilot study of short computing video tutorials in a graduate public health biostatistics course. *Journal of Statistics Education*, 23(2). <https://doi.org/10.1080/10691898.2015.11889736>
- Huynh, D., Fadaee, N., Gök, H., Wright, A., & Towfigh, S. (2021). Thou shalt not trust online videos for inguinal hernia repair techniques. *Surgical Endoscopy*, 35(10), 5724-5728. <https://doi.org/10.1007/s00464-020-08035-z>
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
<https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K., & Jiang, F. (Kevin). (2016). "We must conclude that...": A diachronic study of academic engagement. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 29-42.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.09.003>
- Hyland, K., & Jiang, F. (Kevin). (2022). Metadiscourse choices in EAP: An intra-journal study of JEAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 60, 101165.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101165>
- Hyland, K., Wang, W., & (Kevin) Jiang, F. (2022). Metadiscourse across languages and genres: An overview. *Lingua*, 265, 103205.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103205>
- Hyland, K., & Zou, H. (2021). "I believe the findings are fascinating": Stance in three-minute theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 100973.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100973>
- Hyland, K., & Zou, H. (2022). Pithy Persuasion: Engagement in 3 Minute Thesis Presentations. *Applied Linguistics*, 43(1), 21-44.
- Iab España. (2022). *Estudio de Redes Sociales 2022*.
<https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>

- Ibáñez, D. B., Amor Pérez Rodríguez, M., & Aguaded, I. (2021). The Influence of the Training Received in the Production and Dissemination of Audiovisual Content in Adolescents in Ibero-America. *Revista Letral*, 26, 218-237. <https://doi.org/10.30827/RL.V0I26.17725>
- Ivanov, I., Kosonogova, M., & Cardenas Cobo, J. (2020). Mathematical and algorithmic modeling of the terms of the theory of socioconstructivism for a digital educational environment. *Red-Revista De Educacion a Distancia*, 20(64), 7. <https://doi.org/10.6018/red.409761>
- Jackson, H. T., Hung, C.-M. S., Potarazu, D., Habboosh, N., DeAngelis, E. J., Amdur, R. L., Estroff, J. M., Quintana, M. T., Lin, P., Vaziri, K., & Lee, J. (2022). Attending guidance advised: Educational quality of surgical videos on YouTube. *Surgical Endoscopy*, 36(6), 4189-4198. <https://doi.org/10.1007/s00464-021-08751-0>
- Jackson, H. T., Young, M. T., Rodriguez, H. A., & Wright, A. S. (2018). SAGES Foregut Surgery Masters Program: A surgeon's social media resource for collaboration, education, and professional development. *Surgical Endoscopy*, 32(6), 2800-2807. <https://doi.org/10.1007/s00464-017-5983-1>
- Jackson, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En *Lifewide Learning, Education & Personal Development e-book*.
- Jacobson, R. (1985). *Lingüística y Poética*. Cátedra.
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia Education: The 7 Principles Revisited*. Henry Jenkins. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa Comunicación.
- Jiménez, M. A. S., Ponce, P., & Vázquez-cano, E. (2021). Youtube videos in the virtual flipped classroom model using brain signals and facial expressions. *Future Internet*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/fi13090224>
- Joa, C. Y., Abuljadail, M., & Ha, L. S. S. (2023). YouTube self-directed learning in the US and Taiwan: An application of the personal responsibility orientation model. *Online Information Review*. <https://doi.org/10.1108/OIR-01-2021-0051>
- Jodén, H., & Strandell, J. (2021). Building viewer engagement through interaction rituals on Twitch.tv. *Information, Communication & Society*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1913211>
- Johannesen, R. L. (1971). The emerging concept of communication as dialogue. *Quarterly Journal of Speech*, 57(4), 373-382. <https://doi.org/10.1080/00335637109383082>

- Johnston, A. N., Barton, M. J., Williams-Pritchard, G. A., & Todorovic, M. (2018). Youtube for millennial nursing students; using internet technology to support student engagement with bioscience. *Nurse Education in Practice*, 31, 151-155. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.06.002>
- Jonas, P. M., & Bradley, D. J. (2013). Videagogy: Using humor and videos to enhance student learning. En *Enhancing Instruction with Visual Media: Utilizing Video and Lecture Capture* (pp. 138-146). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-3962-1.ch010>
- June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. K. (2014). Assessing the use of youtube videos and interactive activities as a critical thinking stimulator for tertiary students: An action research. *International Education Studies*, 7(8), 56-67. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p56>
- Kadoic, N., & Oreski, D. (2021). Learning Analytics of YouTube Videos Linked to LMS Moodle. *2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*, Opatija, Croatia, pp. 570-575, doi: 10.23919/MIPRO52101.2021.9597168.
- Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of Social Research*. McGraw-Hill Education.
- Kamentsev, D., Havryshkiv, O., Kukharska, L., Romashko, O., & Baybakova, I. (2022). Learning english through YouTube as a self-development factor for future officers. *Amazonia Investiga*, 11(55), 132-142. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.14>
- Kan, M. O. (2016). The Use of Interactional Metadiscourse: A Comparison of Articles on Turkish Education and Literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), Article 5. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0196>
- Kanematsu, H., Ogawa, N., Shirai, T., Kawaguchi, M., Kobayashi, T., & Barry, D. M. (2016). *Blinking Eyes Behaviors and Face Temperatures of Students in YouTube Lessons-For the Future E-learning Class*. 96, 1619-1626. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.08.209>
- Kanetaki, Z., Stergiou, C., Bekas, G., Jacques, S., Troussas, C., Sgouropoulou, C., & Ouahabi, A. (2022). Acquiring, Analyzing and Interpreting Knowledge Data for Sustainable Engineering Education: An Experimental Study Using YouTube. *Electronics (Switzerland)*, 11(14). <https://doi.org/10.3390/electronics11142210>
- Kao, I.-L., Chang, C.-C., & Yen, W.-H. (2022). *Youtuber's Video as Cross-Cultural Learning Resource for Chinese-as-Foreign-Language Learners – Perspective of Big 'C' and Small 'c' Culture*. 13449 LNCS, 262-271. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15273-3_29

- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kaplún, G. (2022). Educomunicación y ecología de saberes: Territorios y dimensiones de una práctica social. En *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 319-324). Grupo Comunicar.
- Kaplún, M. (1978). Cassette—Foro. Un sistema de comunicación participatoria. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(20), Article 20.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2433>
- Kaplún, M. (1984). *Comunicación entre grupos: El método del cassette-foro*. IDRC-TS45s.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador Popular*. CIESPAL.
- Kaplún, M. (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación*.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2154>
- Kaplún, M. (2001). *A la educación por la Comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. (Segunda). Ediciones CIESPAL.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial Caminos.
- Karabay, E., Karsiyakali, N., Kayar, K., & Koseoglu, H. (2021). Hypospadias surgery on Youtube: Is it valid? *Minerva Pediatrics*, 73(3), 236-242.
<https://doi.org/10.23736/S2724-5276.19.05555-5>
- Karim, J., Marwan, Y., Dawas, A., Esmaeel, A., & Snell, L. (2020). Learning knee arthrocentesis using YouTube videos. *Clinical Teacher*, 17(2), 148-152.
<https://doi.org/10.1111/tct.13031>
- Kaushik, A. (2011, octubre 10). Best Social Media Metrics: Conversation, Amplification, Applause, Economic Value. *Occam's Razor by Avinash Kaushik*.
<https://www.kaushik.net/avinash/best-social-media-metrics-conversation-amplification-applause-economic-value/>
- Kaval, M. E., Kandemir Demirci, G., Atesci, A. A., Sarsar, F., Dindaroğlu, F., Güneri, P., & Caliskan, M. K. (2022). YouTube™ as an information source for regenerative endodontic treatment procedures: Quality and content analysis. *International Journal of Medical Informatics*, 161.
<https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2022.104732>
- Kaw, A., & Garapati, S. (2011). Development and assessment of digital audiovisual youtube lectures for an engineering course in Numerical Methods. *Computers in Education Journal*, 21(2), 89-97.
<https://www.com.inward/record.uri?eid=2-s2.0-79957442384&partnerID=40&md5=d153158e04412c9cbb1cd4c6b3d56b8b>

- Kellner, D., & Kim, G. (2010). YouTube, Critical Pedagogy, and Media Activism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 3-36.
<https://doi.org/10.1080/10714410903482658>
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2021). Fostering Dialogic Engagement: Toward an Architecture of Social Media for Social Change. *Social Media + Society*, 7(1), 2056305120984462. <https://doi.org/10.1177/2056305120984462>
- Khan, M. L. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube? *Computers in Human Behavior*, 66, 236-247.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024>
- Khanagar, S. B., Alolayan, L. S., Alobaid, T. A., Alharbi, A. A., Alazaz, N. N., & Alanazi, M. H. (2022). Use of YouTube as a Learning Modality for Clinical Procedures among Dental Students in Riyadh, Saudi Arabia—A Cross-Sectional Study. *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(23). <https://doi.org/10.3390/app122311977>
- Klobas, J. E., McGill, T. J., Moghavvemi, S., & Paramanathan, T. (2019). Problematic and extensive YouTube use: First hand reports. *Online Information Review*, 43(2), 265-282. <https://doi.org/10.1108/OIR-01-2018-0032>
- Knopf, J. D., Kumar, R., Barats, M., Klimo, P., Boop, F. A., Michael, L. M., Martin, J. E., Bookland, M., & Hersh, D. S. (2020). Neurosurgical Operative Videos: An Analysis of an Increasingly Popular Educational Resource. *World Neurosurgery*, 144, e428-e437. <https://doi.org/10.1016/j.wneu.2020.08.187>
- Koffermann, M., Oliveira Soares, I. de, & Aguaded Gómez, J. I. (2022). Educomunicar para a transcendência: Uma nova área de intervenção a partir do pensamento educacional latino-americano. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 150, 177-194.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8619202>
- Koh, K. T., Lee, T. P., & Lim, S. H. (2018). The Internet as a source of learning for youth soccer coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 13(2), 278-289. <https://doi.org/10.1177/1747954117724980>
- Kohler, S., & Dietrich, T. C. (2021). Potentials and Limitations of Educational Videos on YouTube for Science Communication. *Frontiers in Communication*, 6, 81.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.581302>
- Kosmala, L., & Crible, L. (2022). The dual status of filled pauses: Evidence from genre, proficiency and co-occurrence. *Language and Speech*, 65(1), 216-239.
<https://doi.org/10.1177/00238309211010862>
- Koya, K. D., Bhatia, K. R., Hsu, J. T. S., & Bhatia, A. C. (2012). YouTube and the Expanding Role of Videos in Dermatologic Surgery Education. *Seminars in Cutaneous Medicine and Surgery*, 31(3), 163-167.
<https://doi.org/10.1016/j.sder.2012.06.006>

- Krakowiak, M., Szmuda, T., Fercho, J., Ali, S., Maliszewska, Z., & Słoniewski, P. (2021). YouTube as a source of information for arteriovenous malformations: A content-quality and optimization analysis. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 207. <https://doi.org/10.1016/j.clineuro.2021.106723>
- Kravvaris, D., & Kermanidis, K. L. (2014). *Speakers' language characteristics analysis of online educational videos* (Vol. 436, p. 69). https://doi.org/10.1007/978-3-662-44654-6_6
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Kupersmidt, J. B., Scull, T. M., & Austin, E. W. (2010). Media Literacy Education for Elementary School Substance Use Prevention: Study of Media Detective. *Pediatrics*, 126(3), 525-531. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0068>
- Lacey, K., & Wall, J. G. (2021). Video-based learning to enhance teaching of practical microbiology. *FEMS Microbiology Letters*, 368(2). <https://doi.org/10.1093/femsle/fnaa203>
- Lahti, M., Haapaniemi-Kahala, H., & Salminen, L. (2017). Use of social media by nurse educator students: An exploratory survey. *Open Nursing Journal*, 11, 26-33. <https://doi.org/10.2174/1874434601711010026>
- Lai, X. (2023). A Study of Interactional Metadiscourse and Its Persuasive Function in Advertising Discourse. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(4), 79-84. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.4.11>
- Laloo, R., Giorga, A., Williams, A., Biyani, C. S., & Yiasemidou, M. (2020). Virtual surgical education for core surgical trainees in the Yorkshire deanery during the COVID-19 pandemic. *Scottish Medical Journal*, 65(4), 138-143. <https://doi.org/10.1177/0036933020951927>
- Lancellotti, M., Thomas, S., & Kohli, C. (2016). Online video modules for improvement in student learning. *Journal of Education for Business*, 91(1), 19-22. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1108281>
- Lasswell, H. D. (1954). The Structure and Function of Communication in Society. En *The process and effects of mass communication*. University of Illinois Press.
- Laurence, A. (2022). *AntConc* (4.1.1) [Software]. <http://www.laurenceanthony.net/software.html>
- Lavid, J., & Moratón, L. (2015). Intersubjective positioning and thematisation in English and Spanish: A contrastive analysis of letters to the editor. *NJES Nordic Journal of English Studies*, 14(1), 289-319. <https://doi.org/10.35360/njes.348>
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Mass communication, popular taste and organized social action. En *The process and effects of mass communication*. University of Illinois Press.

- Lee, C. S., Osop, H., Hoe-Lian Goh, D., & Kelni, G. (2017). Making sense of comments on YouTube educational videos: A self-directed learning perspective. *Online Information Review*, 41(5), 611-625. <https://doi.org/10.1108/OIR-09-2016-0274>
- Lee, D., Hosanagar, K., & Nair, H. S. (2018). Advertising content and consumer engagement on social media: Evidence from Facebook. *Management Science*, 64(11), 5105-5131. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2902>
- Lee, H., Choi, A., Jang, Y., & Lee, J. I. (2019). YouTube as a learning tool for four shoulder tests. *Primary Health Care Research and Development*, 20, e70. <https://doi.org/10.1017/S1463423618000804>
- Lee, J. J., & Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.004>
- Lernen Capacitaciones. (2021). *Entrevista con Alejo Lopera- Profesor de Inglés—YouTube*. <https://youtu.be/s8FzU3CJMgQ>
- Les, T., & Moroz, J. (2021). More Critical Thinking in Critical Thinking Concepts (?) A Constructivist Point of View. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 19(1), 98-124.
- Li, Y., Chu, C., de la Calle, C. M., Baussan, C., Ambani, S. N., Borofsky, M. S., Breyer, B. N., Conti, S. L., Hagedorn, J. C., Halpern, J. A., Kern, N. G., Kielb, S. J., Schenkman, N. S., Sorensen, M. D., Yang, J. H., & Hampson, L. A. (2020). Multi-institutional collaborative resident education in the era of Covid-19. *Urology Practice*, 7(5), 425-433. ui
- Lichter, J. (2012). Using YouTube as a platform for teaching and learning solubility rules. *Journal of Chemical Education*, 89(9), 1133-1137. <https://doi.org/10.1021/ed200531j>
- Lijo, R., Quevedo, E., Castro, J. J., & Horta, R. (2023). Impact of Electrical Engineering Didactic Videos During Emergency Remote Learning. *IEEE Access*, 11, 19622-19634. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3248299>
- Lima, D. L., Lima, R. N. C. L., Benevenuto, D., Raymundo, T. S., Shadduck, P. P., Bianchi, J. M., & Malcher, F. (2020). Survey of social media use for surgical education during covid-19. *Journal of the Society of Laparoendoscopic Surgeons*, 24(4), 1-5. <https://doi.org/10.4293/JSLs.2020.00072>
- Logan, R. (2012). Using YouTube in Perioperative Nursing Education. *AORN Journal*, 95(4), 474-481. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2012.01.023>
- Lombardi, M., & Marani, A. (2015). A comparative framework to evaluate recommender systems in technology enhanced learning: A case study In: Pichardo Lagunas, O., Herrera Alcántara, O., Arroyo Figueroa, G. (eds) *Advances in Artificial*

- Intelligence and Its Applications. MICAI 2015. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9414. Springer, <https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978>
- Lopera, A. (2022). *Más información Alejo Lopera Inglés—YouTube*. <https://www.youtube.com/@alejolopera/about>
- López, J. L. (2018). YouTube como herramienta para la construcción de la sociedad del conocimiento. *Rehuso*, 3(1), 1-16. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1225/1022>
- López, J. L. (2019). *El fenómeno de los YouTubers. Estudio sobre las habilidades comunicativas de los youtubers educativos más populares*. Universidad Austral.
- López, J. L., Maza-Córdova, J., Pacheco, P., & Tusa, F. (2018). Youtube en educación: El cybersalón de clases de David Calle. *Conference Proceedings UTMACH*, 2(1), Article 1. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/304>
- López, J. L., Maza-Córdova, J., & Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: El reto de ser *edutuber*. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 188-220. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/educar-en-el-contexto-digital-reto-de-ser/docview/2350120559/se-2>
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- López-Navarrete, A.-J., Cabrera-Méndez, M., Díez-Somavilla, R., & Calduch-Losa, Á. (2021). Fórmula para medir el engagement del espectador en YouTube: Investigación exploratoria sobre los principales youtubers españoles. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 12(1), 143-156. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM000013>
- López-Villafranca, P., & Olmedo-Salar, S. (2019). Menores en YouTube, ¿ocio o negocio? Análisis de casos en España y EUA. *Profesional de la Información*, 28(5), Article 5. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.20>
- Lozano Diaz, A., Gonzalez Moreno, M. J., & Cuenca Piqueras, C. (2020). YouTube as a teaching resource in the University. *Edmetic*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051>
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Instagram, Twitter y YouTube. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(74). <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>
- Lucatto, L. F. A., Prazeres, J. M. B., Guerra, R. L. L., Arantes, R., Barbosa, G. C. S., Badaró, E., Lima, L. H., & Rodrigues, E. (2022). Evaluation of quality and utility of

- YouTube vitreoretinal surgical videos. *International Journal of Retina and Vitreous*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40942-022-00360-w>
- Ludlow, D. K. (2012). Using student-produced videos to enhance learning engagement in a chemical engineering thermodynamics course. *Proceedings of the AIChE Annual Meeting (2012, Pittsburgh, PA), American Institute of Chemical Engineers (AIChE)*, https://scholarsmine.mst.edu/che_bioeng_facwork/483/
- Luu, N. N., Yver, C. M., Douglas, J. E., Tasche, K. K., Thakkar, P. G., & Rajasekaran, K. (2021). Assessment of YouTube as an Educational Tool in Teaching Key Indicator Cases in Otolaryngology During the COVID-19 Pandemic and Beyond: Neck Dissection. *Journal of Surgical Education*, 78(1), 214-231. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.06.019>
- Mady, M. A., & Baadel, S. (2020). Technology-Enabled Learning (TEL): YouTube as a Ubiquitous Learning Aid. *Journal of Information and Knowledge Management*, 19(1). <https://doi.org/10.1142/S0219649220400079>
- Magnone, K. Q., Ebert, J. A., Creeden, R., Karlock, G., Loveday, M., Blake, E., Pratt, J. M., Schafer, A. G. L., & Yeziarski, E. J. (2023). Cognitively Loaded: An Investigation of Educational Chemistry YouTube Videos' Adherence to Mayer's Multimedia Principles. *Journal of Chemical Education*, 100(2), 432-441. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00591>
- Mahasneh, D., Shoqirat, N., Singh, C., & Hawks, M. (2021). From the classroom to Dr. YouTube: Nursing students' experiences of learning and teaching styles in Jordan. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.008>
- Mahendran, B., Caiazzo, A., Coleman, M., & Celentano, V. (2019). Transanal total mesorectal excision (TaTME): Are we doing it for the right indication? An assessment of the external validity of published online video resources. *International Journal of Colorectal Disease*, 34(10), 1823-1826. <https://doi.org/10.1007/s00384-019-03377-0>
- Majgaard, G., & Bertel, L. (2018). Making video tutorials in the classroom – Tacit knowledge on display (Vol. 852, p. 77). In: Stephanidis, C. (eds) *HCI International 2018 – Posters' Extended Abstracts. HCI 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol 852. Springer, Cham. https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978-3-319-92285-0_11
- Maldonado, A. E. G. de la. (2019). El desafío epistemológico de la praxis teórica en la construcción de teorías de la comunicación. *Mediaciones Sociales*, 18, 11-24. <https://doi.org/10.5209/MESO.62330>
- Malhotra, S. (2022). The Youtube Companion to Film Education. *Studies in Media and Communication*, 10(2), 320-334. <https://doi.org/10.11114/smc.v10i2.5748>

- Maloney, S., Nicklen, P., Rivers, G., Foo, J., Ooi, Y. Y., Comm, M., Reeves, S., Walsh, K., & Ilic, D. (2015). A cost-effectiveness analysis of blended versus face-to-face delivery of evidence-based medicine to medical students. *Journal of Medical Internet Research*, 17(7). <https://doi.org/10.2196/jmir.4346>
- Marçal, J., Borges, M. M., Viana, P., & Carvalho, P. (2020). Learning physics through online video annotations. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23373>
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, (68), 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marcos Recio, J. C., & Alcolado Santos, J. (2011). A New Educational Paradigm: From E-Learning to Cloud Learning (c-Learning). Knowledge in the Cloud. En L. G. Chova, D. M. Belenguer, & A. L. Martinez (Eds.), *Edulearn11: 3rd International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4932-4941). Iated-Int Assoc Technology Education a& Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000326292904142>
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Benavides, A. V. V., & Ruíz, R. G. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 26, Article 26. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3027>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el factor relacional*. UOC.
- Martín García, A., & Gil, J. M. (2011). Una perspectiva sistémico funcional del español: Acerca de la multifuncionalidad de la cláusula castellana simple. *Revista de investigación lingüística*, 14(1), 191-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831576>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Editorial G. Gilli.
- Martín-Barbero, J. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 15(30), 15-20. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-002>
- Martínez, A. B., & Sanmamed, M. G. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: Una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Martínez, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/16231>
- Martínez-Pastor, E., Ongkrutraksa, W., & Vizcaíno-Laorga, R. (2020). Una aproximación a los niños Youtubers tailandeses. El caso de los menores como prescriptores de juguetes. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.1>

- Massieu P, A., & Díaz F. (2021). Educational videos on YouTube: A tool for developing clinical skills in medical students. *Educacion Medica*, 22, 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.03.001>
- Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2017). Educommunication: A theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación*, 14(26), Article 26. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/915>
- Mayo, I., Manivannan, S., Bisson, J., Leach, P., & Zaben, M. (2021). YouTube as a neuro-surgical training tool for the insertion of external ventricular drain. *Interdisciplinary Neurosurgery: Advanced Techniques and Case Management*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.inat.2020.101079>
- Mayoral, P., Gonzalez, J., & Flores, E. (2011). Itube, Hetubes, Youtube. Our Experience Using Public Videos as Teaching Aids in the Classroom. En I. C. Torres, L. G. Chova, & A. L. Martinez (Eds.), *2011 4th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri)* (pp. 2543-2549). Iated-Int Assoc Technology Education a& Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000317080002076>
- Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (2020). Student perceptions towards the use of youtube as an educational tool for learning and tutorials. *International Journal of Instruction*, 13(2), 119-138. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a>
- McGrath, L., & Kuteeva, M. (2012). Stance and engagement in pure mathematics research articles: Linking discourse features to disciplinary practices. *English for Specific Purposes*, 31(3), 161-173. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.11.002>
- McKee, H. D., & Jhanji, V. (2017). Learning DMEK from YouTube. *Cornea*, 36(12), 1477-1479. <https://doi.org/10.1097/ICO.0000000000001399>
- Meintjes, Z. (2023). Hedging: The occurrence and use of restriction and restraint markers in students' argumentative texts. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 63(1), 65-82. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2023/v63n1a4>
- Mele-Marrero, M. (2012). A Testimonie's stance: Editorial positioning in ælfric's Sermo In Die Pascae. *Studia Anglica Posnaniensia*, 47(4), 81-95. <https://doi.org/10.2478/v10121-012-0012-x>
- Meseguer-Martinez, A., Ros-Galvez, A., & Rosa-Garcia, A. (2017). Satisfaction with on-line teaching videos: A quantitative approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 62-67. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1143859>
- Meyliana, Hidayanto, A. N., & Budiardjo, E. K. (2015). Evaluation of social media channel preference for student engagement improvement in universities using entropy and topsis method. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 8(5), 1676-1697. <https://doi.org/10.3926/jiem.1652>

- Minocha, S. (2009). Role of social software tools in education: A literature review. *Education + Training*, 51(5/6), 353-369.
<https://doi.org/10.1108/00400910910987174>
- Mitchell, E., & Watstein, S. (2007). The places where students and scholars work, collaborate, share and plan: Endless possibilities for us! *Reference Services Review*, 35(4), 521-524. <https://doi.org/10.1108/00907320710838345>
- Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H., & Williamson, S. (2010). The use of video to enable deep learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 405-414.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2010.526802>
- Moctezuma-Velázquez, P., Santes, O., Sainz-Hernández, J. C., Álvarez-Bautista, F. E., Bravo, H. E., Salgado-Nesme, N., & Moctezuma-Velázquez, C. (2022). The Educational Quality of Laparoscopic Right Hemicolectomy Videos on YouTube. *Surgical Innovation*, 29(1), 66-72.
<https://doi.org/10.1177/15533506211034657>
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Mohamed, F., & Shoufan, A. (2022). Choosing YouTube Videos for Self-Directed Learning. *Ieee Access*, 10, 51155-51166.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3174368>
- Monsalve-Lorente, L., & Aguasanta-Regalado, M. (2020). The new learning ecology in the curriculum: The digital age at school. *Revista Latinoamericana De Tecnologia Educativa-Relatec*, 19(1), 139-154. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Montalvan-Chamba, S.-M., Juarez-Illescas, M.-P., & Urena-Torres, J.-P. (2022). Application of technological tools Youtube and Zoom in the teaching-learning process of fifth grade students of the Basic General Education School «Gral. Manuel Serrano Renda» del Canton El Guabo. En A. Rocha, B. Bordel, F. G. Penalvo, & R. Goncalves (Eds.), *2022 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (cisti)*. Ieee. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000848616300204>
- Montoya Rubio, J. C. (2021). Music, Youtuber! Jaime Altozano's incidence in music education classrooms. *Revista Electronica de LEEME*, 47, 63-79.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.47.19379>
- Moore, W. (2010). Reaching the Masses: Physical Therapist Students Learn to Use YouTube to Share Clinical Information with Patients and the Public. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 8(4), 11.
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000210227500006>

- Morais Junior, W. H., & Zacariotti, M. (2020). From Classroom to Youtube: Youth and Its Learning in Network. *Humanidades & Inovacao*, 7(6), 264-275. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000529949700023>
- Moratón, L., & Lavid, J. (2018). Stance and engagement in English and Spanish journalistic texts: Towards a reliable annotation scheme for linguistic and computational purposes. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 135(1), 29-45. <https://doi.org/10.4467/20834624SL.18.003.8163>
- Mostafa, M. M., Feizollah, A., & Anuar, N. B. (2022). Fifteen years of YouTube scholarly research: Knowledge structure, collaborative networks, and trending topics. *Multimedia Tools and Applications*. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13908-7>
- Mota, P., Carvalho, N., Carvalho-Dias, E., João Costa, M., Correia-Pinto, J., & Lima, E. (2018). Video-Based Surgical Learning: Improving Trainee Education and Preparation for Surgery. *Journal of Surgical Education*, 75(3), 828-835. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2017.09.027>
- Mtega, W. P., Benard, R., & Dettu, M. (2013). The prospects of Web 2.0 technologies in teaching and learning in higher learning institutes: The case study of the So-koine University of Agriculture in Tanzania. *Knowledge Management and E-Learning*, 5(4), 404-418. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84894204776&partnerID=40&md5=872e28d27158861ad06a93e13e339820>
- Mthembu, S., & Roodt, S. (2017). Engaging the Net Generation via YouTube: An Academic approach for undergraduate teaching. *2017 1st International Conference on Next Generation Computing Applications (Nextcomp)*, 81-91. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000426904000014>
- Mukherjee, A., Tiwari, S., Chowdhury, T., & Chakraborty, T. (2019). Automatic curation of content tables for educational videos. In *SIGIR'19: Proceedings of the 42nd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval* Pages 1329-1332 <https://doi.org/10.1145/3331184.3331400>
- Mukhopadhyay, S., Kruger, E., & Tennant, M. (2014). You Tube: A New Way of Supplementing Traditional Methods in Dental Education. *Journal of Dental Education*, 78(11), 1568-1571. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000344833900013>
- Müller, L. R., Tipold, A., Ehlers, J. P., & Schaper, E. (2019). TiHoVideos: Veterinary students' utilization of instructional videos on clinical skills. *BMC Veterinary Research*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12917-019-2079-2>
- Muñoz-Borja, P., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2020). La educomunicación en la documentación pública, privada y académica colombiana en su comprensión de la

- cuestión social. *Revista Fuentes*, 22(1), Article 1.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6833>
- Murugiah, K., Vallakati, A., Rajput, K., Sood, A., & Challa, N. R. (2011). YouTube as a source of information on cardiopulmonary resuscitation. *Resuscitation*, 82(3), 332-334. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2010.11.015>
- Mustafa, A. G., Taha, N. R., Alshboul, O. A., Alsalem, M., & Malki, M. I. (2020). Using YouTube to Learn Anatomy: Perspectives of Jordanian Medical Students. *Bio-Med Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/6861416>
- Myers, J. G., & Myers, S. M. (2017). The Current Use of Social Media in Undergraduate Nursing Education. *CIN - Computers Informatics Nursing*, 35(7), 338-344. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000342>
- Nacak, A., Bağlama, B., & Demir, B. (2020). Teacher candidate views on the use of youtube for educational purposes. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(2). <https://doi.org/10.29333/ojcm/7827>
- Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Nedungadi, P., Devenport, K., Sutcliffe, R., & Raman, R. (2020). Towards a digital learning ecology to address the grand challenge in adult literacy. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789668>
- Negroponte, N. (1995). *Being Digita*. Ediciones B, S.A.
- Ng, C. K. F. (2013). Evaluative language in engineering thesis abstracts and its implications for technical communication pedagogy. *IEEE International Professional Communication Conference*. <https://doi.org/10.1109/IPCC.2013.6623893>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nikolic, S. (2015). Understanding how students use and appreciate online resources in the teaching laboratory. *International Journal of Online Engineering*, 11(4), 8-13. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v11i4.4562>
- Nikolidakis, S., & Anastasopoulou, F. (2012). Teaching Philological Subjects Through Youtube. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Inted2012: International Technology, Education and Development Conference* (pp. 993-1003). Iated-Int Assoc Technology Education & Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000326396401002>

- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Enclave pedagógica*, 4(0), Article 0. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Nomura, O., Irie, J., Park, Y., Nonogi, H., & Hanada, H. (2021). Evaluating effectiveness of youtube videos for teaching medical students CPR: Solution to optimizing clinician educator workload during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18137113>
- Núñez, V. (2017). *Fórmula para calcular engagement en redes sociales y CTR [plantillas]*. Vilma Núñez - Consultora Estratégica de Marketing. <https://vilmanunez.com/formula-engagement-redes-sociales-ctr/>
- Nur, R., & Syarifuddin, R. (2016). Designing an Instructional Model of Youtube-Based Materials of Listening Comprehension at Umpar Indonesia. *Asian EFL Journal*, 5, 11-25. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85041017191&partnerID=40&md5=a630644ef00b70f2332d873b03d55a67>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.003>
- Olguin, G., Varella, T., & Seabra, A. C. (2016). Accessibility and social issues in e-learning for engineering students. *IAENG Transactions on Engineering Sciences*, pp. 531-542 https://doi.org/10.1142/9789813230774_0038
- Oliveira, F., Kaplún, G., Mariño, M. V., & Custódio, L. (2020). *Tradiciones de investigación en diálogo: Estudios sobre comunicación en América Latina y Europa*. Porto editora. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785813>
- O'Malley, D., Barry, D. S., & Rae, M. G. (2019). How much do preclinical medical students utilize the internet to study physiology? *Advances in Physiology Education*, 43(3), 383-391. <https://doi.org/10.1152/advan.00070.2019>
- Omlor, A. J., Schwärzel, L. S., Bewarder, M., Casper, M., Damm, E., Danziger, G., Mahfoud, F., Rentz, K., Sester, U., Bals, R., & Lepper, P. M. (2022). Comparison of immersive and non-immersive virtual reality videos as substitute for in-hospital teaching during coronavirus lockdown: A survey with graduate medical students in Germany. *Medical Education Online*, 27(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2101417>
- Ormazábal, S. G., & Núñez, A. S. M. (2018). Los marcadores discursivos de relleno en el habla santiaguina: Análisis Pragmático y Sociolingüístico. *Lenguas Modernas*, 51, Article 51.

- Orozco, G. G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: Desafíos para su investigación. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 11(1), 13-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223235>
- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E., & Gurra, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42.
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:425-Sosuna-0004>
- Otchie, W. O., Pedaste, M., Bardone, E., & Chounta, I.-A. (2020). Can YouTube videos facilitate teaching and learning of STEM subjects in high schools? *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 20(1), 3-8.
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000619177900002>
- Pamukcu, M., & Duran, T. I. (2021). Are YouTube videos enough to learn anakinra self-injection? *Rheumatology International*, 41(12), 2125-2131.
<https://doi.org/10.1007/s00296-021-04999-w>
- Papangkorn, P., & Phoocharoensil, S. (2021). A Comparative Study of Stance and Engagement Used by English and Thai Speakers in English Argumentative Essays. *International Journal of Instruction*, 14(1), 867-888.
<https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14152A>
- Pasquel-López, C., & Valerio-Ureña, G. (2022). Edutubers's Pedagogical Best Practices and Their Theoretical Foundation. *Informatics*, 9(4). Scopus.
<https://doi.org/10.3390/informatics9040084>
- Paredes Laos, J. (2019, agosto 18). Edutubers: Los maestros que enseñan a través de YouTube. *El Comercio Perú*. <https://elcomercio.pe/eldominical/maestros-ensenan-traves-youtube-noticia-666034-noticia/>
- Pattier, D. (2020). Mirando al futuro: Cómo influir en educación a través de un canal de youtube. *Revista Tecnología Educativa*, 5(1).
<https://tededu.uho.edu.cu/index.php/tededu/article/view/209>
- Pattier, D. (2021a). Educating in art and culture through youtube: The impact of edutubers. *Komunikacija i kultura online*, 2021(12), Article 12.
<https://doi.org/10.18485/kkonline.2021.12.12.10>

- Pattier, D. (2021b). Science on Youtube: Successful *Edutubers*. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Pattier, D. (2021c). The Gender Gap Among *Edutubers* and the Factors Significantly Influencing It. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.732>
- Pattier, D. (2022a). Diseño y validación de instrumento para analizar canales educativos de YouTube. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1818>
- Pattier, D. (2022b). Enseñando matemáticas a través de YouTube: El caso de los *edutubers* españoles. *Digital Education Review*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.65-80>
- Pattier, D., & Ferreira, P. D. (2022). El vídeo como recurso educativo en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, Article 65. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93511>
- Pavlovic, D., & Obradovic, N. (2015). Youtube as a Resource for Continuous Education of Journalism Students. En I. Roceanu, F. Moldoveanu, S. TrausanMatu, D. Barbieru, D. Beligan, & A. Ionita (Eds.), *Rethinking Education by Leveraging the Elearning Pillar of the Digital Agenda for Europe!, Vol. I* (pp. 258-263). Carol I Natl Defence Univ Publishing House. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-15-038>
- Pecay, R. K. D. (2017). Youtube integration in science classes: Understanding its roots, ways, and selection criteria. *Qualitative Report*, 22(4), 1015-1030. <https://www.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85017446195&partnerID=40&md5=504445e35a8c814795f2716fb6eb4e81>
- Pedraza, D. (2022). Más información El Traductor de Ingeniería—YouTube. https://www.youtube.com/@eltraductor_ok/about
- Peñalva, S., Aguaded, I., & Torres-Toukoumidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.6>
- Pérez-Pérez, C., Paredes-Arce, D., Jara-Rosales, S., & Sepúlveda-Gotterbarm, J. (2022). Video Library as Support Audiovisual Learning Resource for the subject Process of Care in Perinatal and Gynaecological Nursing. *Metas de Enfermería*, 25(6), 50-56. <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2022.25.1003081956>
- Pérez-Rodríguez, A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. Media competence in the narratives of the transmedia universe. *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicacion Y Tecnologías*, 18(2), 16-34. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>

- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Perú21. (2021, agosto 11). *El Mapa de Sebas: ¿Cómo un ingeniero naval se convierte en youtuber?* / YouTube / Historia / CULTURA. Perú21; NOTICIAS PERU21. <https://peru21.pe/cultura/el-mapa-de-sebas-como-un-ingeniero-naval-se-convierte-en-youtuber-youtube-historia-noticia/>
- Piaget, J. (1978). *La Equilibración de Las Estructuras Cognitivas*. Siglo XXI Editores.
- Pickering, J. D., & Swinnerton, B. J. (2019). Exploring the Dimensions of Medical Student Engagement with Technology-Enhanced Learning Resources and Assessing the Impact on Assessment Outcomes. *Anatomical Sciences Education*, 12(2), 117-128. <https://doi.org/10.1002/ase.1810>
- Pilieci, S. N., Salim, S. Y., Heffernan, D. S., Itani, K. M. F., & Khadaroo, R. G. (2018). A randomized controlled trial of video education versus skill demonstration: Which is more effective in teaching sterile surgical technique? *Surgical Infections*, 19(3), 303-312. <https://doi.org/10.1089/sur.2017.231>
- Piñeiro-Naval, V., Igartua, J. J., Marañón-Lazcano, F. de J., & Sánchez-Nuevo, L. A. (2021). Capítulo 6.2. El análisis de contenido y su aplicación a entornos web: Un caso empírico. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.52495/c6.2.emcs.2.mic6>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 3(1), 1-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497941>
- Piskin, E., Çolakoğlu, M. K., Bal, A., Oter, V., & Bostanci, E. B. (2022). Evaluation of the Quality, Educational Value and Utility of the Videos on YouTube for Laparoscopic Low Anterior Resection. *American Surgeon*, 88(9), 2380-2387. <https://doi.org/10.1177/00031348211011102>
- Pitcher, G. S., Newton, D. H., & Amendola, M. F. (2017). Common Femoral Artery Access on YouTube: What Practices are Being Shown and Who is Delivering the Message? *Journal of Surgical Education*, 74(3), 455-458. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2016.11.012>
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e intoxicación. *Razón y Palabra*, 24(108), Article 108. <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- Pramana, C., Susanti, R., Violinda, Q., Yoteni, F., Rusdiana, E., Prihanto, Y. J. N., Purwoko, R. Y., Rahmah, N., Hasnawati, Fakhurrazi, Yendri, O., Arkiang, F., Purwahida, R., & Haimah. (2020). Virtual learning during the covid-19 pandemic, a disruptive technology in higher education in indonesia. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 12(2), 3209-3216. <https://doi.org/10.31838/IJPR/2020.12.02.430>

- Pratama, Y., Hartanto, R., & Kusumawardani, S. S. (2018). Validating YouTube Factors Affecting Learning Performance. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Volume 325, International Conference on Information Technology and Digital Applications*, Yogyakarta, Indonesia. DOI 10.1088/1757-899X/325/1/012003
- Prieto Castillo, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 329-345.
<https://journals.copmadrid.org/pi/art/b3b4d2dbedc99fe843fd3dedb02f086f>
- Provalis Research. (2016). *QDA Miner Lite* (2.0.9) [Software].
<https://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/freeware/>
- Qiu, X., & Jiang, F. (2021). Stance and engagement in 3MT presentations: How students communicate disciplinary knowledge to a wide audience. *Journal of English for Academic Purposes*, 51, 100976.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100976>
- Quennerstedt, M. (2013). Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 18(3), 311-333.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.582245>
- Quennerstedt, M., Flintoff, A., & Webb, L. (2013). Narratives From YouTube: Juxtaposing Stories About Physical Education. *SAGE Open*, 3(4), 2158244013507266.
<https://doi.org/10.1177/2158244013507266>
- Quintanilha, L. F. (2017). University-Level pedagogical innovation mediated by Facebook and YouTube: A teaching-learning experience directed at the Z-generation. *Educar Em Revista*, 65, 249-263. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50027>
- Rabiman, R., Sudira, P., Sofyan, H., & Nurtanto, M. (2021). Practical Learning Media in Subject Maintenance of Chassis and Power (MCP) Based Online: Simple Learning Using Videos on YouTube. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(3), 130-145. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i03.14943>
- Rada, T. S., López, N. C., Linares, Á. S., & López, J. R. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *PUBLICACIONES*, 49(3), Article 3. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Rahman, N. A., Ng, H. J. H., & Rajaratnam, V. (2021). Big Data Analysis of a Dedicated YouTube Channel as an Open Educational Resource in Hand Surgery. *Frontiers in Applied Mathematics and Statistics*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fams.2021.593205>
- Raikos, A., & Waidyasekara, P. (2014). How useful is YouTube in learning heart anatomy? *Anatomical Sciences Education*, 7(1), 12-18.
<https://doi.org/10.1002/ase.1361>

- Ramash, N. S., & Ng, L. S. (2023). Exploring gender differences in using metadiscourse for Political opinion writing. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 8(1), Article 1. <https://journal.unisza.edu.my/jonus/index.php/jonus/article/view/742>
- Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades Del Uso Educativo De Youtube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194036>
- Ramos-Serrano, M., & Herrero-Diz, P. (2016). Unboxing and brands: Youtubers phenomenon through the case study of evantubehd. *Revista Prisma Social*, 90-120. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1315>
- Rangarajan, K., Begg, K., & Somani, B. (2019). Online Digital Media: The Uptake of YouTube-based Digital Clinical Education (DCE). *American Journal of Distance Education*, 33(2), 142-150. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1582308>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 29(66), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Rapp, A. K., Healy, M. G., Charlton, M. E., Keith, J. N., Rosenbaum, M. E., & Kapadia, M. R. (2016). YouTube is the Most Frequently Used Educational Video Source for Surgical Preparation. *Journal of Surgical Education*, 73(6), 1072-1076. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2016.04.024>
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española*.
- Rees, S., Moloney, C., & Farley, H. (2015). Mobile learning initiatives in nursing education. En *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 275-289). https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_37
- Reis, C., Pessoa, T., & Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Literacy and digital competence in Higher Education: A systematic review. *Redu-Revista De Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Reitano, E., Cavalli, M., de'Angelis, N., Loriau, J., & Campanelli, G. (2021). Educational value of surgical videos on transabdominal pre-peritoneal hernia repair (TAPP) on YouTube. *Hernia*, 25(3), 741-753. <https://doi.org/10.1007/s10029-020-02171-0>
- Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), Article 4. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>
- Renés, P. R., Pérez, V. G., & Fernández, I. B. (2020). YouTube e influencers en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1455>

- Renó, D. (2007). YouTube, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10(62), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81906217>
- Rieder, B. (2015, mayo 4). Introducing the YouTube Data Tools. *The Politics of Systems*. <http://thepoliticsofsystems.net/2015/05/exploring-youtube/>
- Ríos, J. (2020). *Conversación con Salvador Fi, El Traductor de Ingeniería y las matemáticas.es*.
- Ríos, J. (2022). *Julioprofe—YouTube*. <https://www.youtube.com/user/julioprofe/about>
- Ritella, G., & Ligorio, B. (2019). Dialogical approaches to learning: From theory to practice and back. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.001>
- Ritonga, A. W., Ritonga, M., Nurdianto, T., Kustati, M., & Lahmi, A. (2020). E-learning process of maharah qira'ah in higher education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 227-235. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p227>
- Rittberg, R., Dissanayake, T., & Katz, S. J. (2016). A qualitative analysis of methotrexate self-injection education videos on YouTube. *Clinical Rheumatology*, 35(5), 1329-1333. <https://doi.org/10.1007/s10067-015-2910-5>
- Rivera, K. M., & Maradiaga, J. R. (2019). Using Google Classroom and Youtube to Train Higher Education Students on Public Speaking Performance. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri2019)* (pp. 11470-11476). Iated-Int Assoc Technology Education & Development. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000530212401096>
- Rodrigo, C., & Tabuenca, B. (2020). Ecologías de aprendizaje en estudiantes online con discapacidades. *Comunica*, 28(62), 53-65. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>
- Rodrigo-Cano, D., Aguaded Gomez, I., & Garcia Moro, F. J. (2019). Collaborative Learning in Web 2.0: The educational challenge in high school. *Redu-Revista De Docencia Universitaria*, 17(1), 229-244. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829>
- Rodriguez, H. A., Young, M. T., Jackson, H. T., Oelschlager, B. K., & Wright, A. S. (2018). Viewer discretion advised: Is YouTube a friend or foe in surgical education? *Surgical Endoscopy*, 32(4), 1724-1728. <https://doi.org/10.1007/s00464-017-5853-x>

- Rodríguez, M. U., Cantabrana, J. L. L., & Cervera, M. G. (2021). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educacion XX1*, 24(1), 353-373.. <https://doi.org/10.5944/educXX1.27080>
- Rodriguez-Paz, M. X., Gonzalez-Mendivil, J. A., Rojas, J.-C., & Núñez, M. E. (2019). *Use of an offline video repository as a tool to improve students' performance in engineering courses versus real-time long distance courses*. April-2019, 544-551. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725105>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J.-E., & Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 28(62), 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Roodt, S. (2013). Using YouTube to Support Student Engagement for the Net Generation in Higher Education. En J. Blooma, M. Nkhoma, & N. Leung (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Information Systems Management and Evaluation (icime 2013)* (pp. 223-231). Acad Conferences Ltd. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000321909400027>
- Roodt, S., Harry, N., & Mwapwele, S. (2017). *The effect of using youtube in the classroom for student engagement of the net generation on an information systems course* In: Liebenberg, J., Gruner, S. (eds) *ICT Education. SACL A 2017. Communications in Computer and Information Science*, vol 730. Springer, Cham. https://doi-org.proxy.bidig.areandina.edu.co/10.1007/978-3-319-69670-6_4
- Rössler, B., Lahner, D., Schebesta, K., Chiari, A., & Plöchl, W. (2012). Medical information on the Internet: Quality assessment of lumbar puncture and neuroaxial block techniques on YouTube. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 114(6), 655-658. <https://doi.org/10.1016/j.clineuro.2011.12.048>
- Ruas-Araujo, J., & Quintas-Froufe, N. (2020). Television, audiences, and electoral debates: Towards multiscreen viewing. *Profesional De La Informacion*, 29(2), e290201. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.01>
- Ruiz, L. H. (2022). Evaluación del engagement a través de Instagram: El caso de los influencers en lifestyle. *Sphera Publica*, 1(22), Article 22. <https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/460>
- Ryan, M.-L. (2016). Narratología transmedial y transmedia storytelling. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 18, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5851116>
- Sánchez, L. (2022, enero 24). *Julioprofe dicta la clase con el mayor número de espectadores en youtube*. Guinness World Records. <https://www.guinnessworldrecords.es/news/commercial/2022/1/julioprofe-dicta-la-clase-con-el-mayor-numero-de-espectadores-en-youtube>

- Sánchez-Jiménez, D., & Meza, P. (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 1-4. <https://doi.org/10.5209/clac.75958>
- Sanchez-Vera, M.-M., Solano-Fernandez, I.-M., & Recio-Caride, S. (2019). Digital storytelling using videos in early childhood education. *Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educacion*, 54, 165-184. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09>
- Sangra, A., Elisa Raffaghelli, J., & Guitert-Catasus, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Sanmamed, M. G., Fernández, J. T., & Cruz, M. F. (2021). Ecologías de aprendizaje: Oportunidades para la formación en la sociedad en red. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), Article 2. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/483471>
- Sari, A. B. P., Dardjito, H., & Azizah, D. M. (2020). EFL students' improvement through the reflective youtube video project. *International Journal of Instruction*, 13(4), 393-408. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13425a>
- Saurabh, S., & Gautam, S. (2019). Modelling and statistical analysis of YouTube's educational videos: A channel Owner's perspective. *Computers and Education*, 128, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.003>
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Savran, S., Albayati, A., Ozkan, B., & Uysal, C. A. (2022). Quality and reliability of YouTube videos for hand surgery training. *European Journal of Plastic Surgery*. <https://doi.org/10.1007/s00238-022-01984-9>
- Sayah, L., & Hashemi, M. R. (2014). Exploring stance and engagement features in discourse analysis papers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 593-601. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.593-601>
- Schmidt-Jones, C. (2022). Instrument-based music theory on YouTube: Entries and barriers to lifelong learning. *Journal of Music, Technology and Education*, 14(1), 5-20. https://doi.org/10.1386/jmte_00031_1
- Schram, W. (1954). *The process and effects of mass communication*. University of Illinois Press.
- Schulz, D., van der Woud, A., & Westhof, J. (2020). The best indycaster project: Analysing and understanding meaningful YouTube content, dialogue and commitment as part of responsible management education. *International Journal of Management Education*, 18(1), 100335. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100335>

- Scolari, C. (2013). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa. <https://elibro-net.proxy.bidig.areandina.edu.co/es/ereader/areandina/61068>
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Editorial Gedisa. https://elibro-net.proxy.bidig.areandina.edu.co/es/lc/areandina/titulos/61190?as_title_name=ecolog%C3%ADa_de_los_medios&as_title_name_op=unaccent_&prev=as
- Scolari, C. (2016). *Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación = Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication*. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>
- Scolari, C. (2018a). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología evolución, tecnología*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018b). *Transmedia literacy in the new media ecology: White paper*. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. (2022). Evolution of the media: Map of a discipline under construction. A review. *Profesional de La Información*, 31(2), Article 2. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.17>
- Scolari, C., Lugo Rodríguez, N., & Masanet, M.-J. (2019). *Educación transmedia: De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes*. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Secilla-Garrido, M., & Hernando, Á. (2022). Edugramers y edutubers: Do I produce and then teach? Analysis of educational accounts on Instagram and YouTube. *Observatorio*, 16(1), 183-197. <https://doi.org/10.15847/obsOBS16120221801>
- Segarra-Saavedra, J., & Hidalgo-Marí, D. T. (2018). Viralidad e interacción. Análisis del engagement de los diez anuncios más vistos en YouTube en España en 2016. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 16(1), 47-71. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5525/552557813013/html/index.html>
- Semich, G., & Copper, J. (2017). 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). Igi Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1709-2.ch019>
- Seo, C. W., Cho, A. R., Park, J. C., Cho, H. Y., & Kim, S. (2018). Dental students' learning attitudes and perceptions of YouTube as a lecture video hosting platform in a flipped classroom in Korea. *Journal of educational evaluation for health professions*, 15, 24. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.24>
- Shah, S., Patel, R., Patel, N., & Patel, I. (2022). Low educational quality and trustworthiness of YouTube videos by physiotherapists on shoulder joint mo-

- bilization techniques: A descriptive study. *Journal of Manual & Manipulative Therapy*, 30(6), 334-341. <https://doi.org/10.1080/10669817.2022.2056319>
- Shahriari, H., & Shadloo, F. (2019). Interaction in argumentative essays: The case of engagement. *Discourse and Interaction*, 12(1), 96-110. <https://doi.org/10.5817/DI2019-1-96>
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shannon, C. E. (1949). Communication theory of secrecy systems. *The Bell System Technical Journal*, 28(4), 656-715. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1949.tb00928.x>
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Sharoff, L. (2011). Integrating youtube into the nursing curriculum. *Online Journal of Issues in Nursing*, 16(3). <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol16No03PPT03>
- Shoai, A. (2020). Diálogo entre organizaciones y públicos en la era digital: La “promesa incumplida” de los nuevos medios y el discurso de la consultoría en España. *El profesional de la información*, 29(3), 22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7492457>
- Shoufan, A., & Mohamed, F. (2022). YouTube and Education: A Scoping Review. *Ieee Access*, 10, 125576-125599. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3225419>
- Shrestha, A., Saichaie, K., Johnson, T., Brown, W., Altier, L., Goorahoo, D., & Mitchell, J. (2022). Can Videos Be a Useful Tool to Enrich Classroom Learning in an Applied Science Such as Vegetable Production? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(2), 166-180. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i2.5056>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. En *Didactics of microlearning. Concepts, discourses and examples*.
- Sime, J.-A., & Themelis, C. (2020). Educators’ perspectives on transmedia identity management: Redefining tele-teacher presence. *Distance Education*, 41(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1727292>
- Smith, D. K. (2014). iTube, You Tube, We Tube: Social Media Videos in Chemistry Education and Outreach. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1594-1599. <https://doi.org/10.1021/ed400715s>

- Smith, R., & Secoy, J. (2019). Exploring the Music Identity Development of Elementary Education Majors Using Ukulele and YouTube. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 71-85. <https://doi.org/10.1177/1057083719871026>
- Soares, I. de O. (2009). Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5508105>
- Song, Y., Chen, X., Hao, T., Liu, Z., & Lan, Z. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education*, 137, 12-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.002>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., & Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: Una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Staziaki, P., Santo, I. D. de O., Skobodzinski, A. A., Park, L. K., & Bedi, H. S. (2021). How to Use YouTube for Radiology Education. *Current Problems in Diagnostic Radiology*, 50(4), 461-468. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2020.11.007>
- Stowell, D., & Dixon, S. (2014). Integration of informal music technologies in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 31(1), 19-39. <https://doi.org/10.1017/S026505171300020X>
- Sturiale, A., Dowais, R., Porzio, F. C., Bruscianno, L., Gallo, G., Morganti, R., & Naldini, G. (2020). Youtube as a source of patients' and specialists' information on hemorrhoids and hemorrhoid surgery. *Reviews on Recent Clinical Trials*, 15(3), 219-226. <https://doi.org/10.2174/1574887115666200525001619>
- Suau-Jiménez, F. (2016). What can the discursive construction of stance and engagement voices in traveler forums and tourism promotional websites bring to a cultural, cross-generic and disciplinary view of interpersonality? *Iberica*, 2016(31), 199-220. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/195>
- Sui, W., Rush, J., & Rhodes, R. E. (2022). Engagement With Web-Based Fitness Videos on YouTube and Instagram During the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Study. *JMIR Formative Research*, 6(3). <https://doi.org/10.2196/25055>
- Sulaimanu, U., Nelson, O., Emejulu, C., & Oyedepo, T. (2019). Internet, Youtube and Informal Learning among Undergraduate Students. *International Journal of Education and Information Technologies*, 13, 1-5. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000472086300001>
- Sun, Y.-C. (2014). Microteaching Writing on YouTube for Pre-service Teacher Training: Lessons Learned. *Calico Journal*, 31(2), 179-200. <https://doi.org/10.11139/cj.31.2.179-200>

- Sutherland, S., & Jalali, A. (2017). Social media as an open-learning resource in medical education: Current perspectives. *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 369-375. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S112594>
- Syler, R. A., & Baker, E. W. (2016). Building a framework for the influence of digital content on student course engagement. *AMCIS 2016: Surfing the IT Innovation Wave - 22nd Americas Conference on Information Systems*. <https://aisel.aisnet.org/amcis2016/ISEdu/Presentations/5>
- Szczyrbak, M. (2017). Modal adverbs of certainty in the rhetoric of Advocates General: A dialogic view. *Topics in Linguistics*, 18(1), 48-58. <https://doi.org/10.1515/topling-2017-0004>
- Tackett, S., Slinn, K., Marshall, T., Gaglani, S., Waldman, V., & Desai, R. (2018). Medical Education Videos for the World: An Analysis of Viewing Patterns for a YouTube Channel. *Academic Medicine*, 93(8), 1150-1156. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002118>
- Tadbier, A. W., & Shoufan, A. (2021). Ranking educational channels on YouTube: Aspects and issues. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3077-3096. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10414-x>
- Taki, S., & Jafarpour, F. (2012). Engagement and stance in academic writing: A study of English and Persian research articles. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 157-168. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.157>
- Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783594>
- Tan, E., & Pearce, N. (2011). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 19(SUPPL.1), 125-133. <https://doi.org/10.3402/rlt.v19s1/7783>
- Tang, C.-L., Liao, J., Wang, H.-C., Sung, C.-Y., & Lin, W.-C. (2021). ConceptGuide: Supporting online video learning with concept map-based recommendation of learning path. In *Proceedings of the Web Conference 2021 (WWW '21)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2757-2768. <https://doi.org/10.1145/3442381.3449808>
- Taubert, M., Webber, L., Hamilton, T., Carr, M., & Harvey, M. (2019). Virtual reality videos used in undergraduate palliative and oncology medical teaching: Results of a pilot study. *BMJ Supportive and Palliative Care*, 9(3), 281-285. <https://doi.org/10.1136/bmjspcare-2018-001720>
- Taufik, M. S., Ridlo, A. F., Solahuddin, S., Iskandar, T., & Taroreh, B. S. (2022). Application of YouTube-Based Virtual Blended Learning as a Learning Media for Fundamental Movement Skills in Elementary Schools during the Covid Pandemic

19. *Annals of Applied Sport Science*, 10(1).
<https://doi.org/10.52547/aassjournal.1020>
- Taylor, M., & Kent, M. L. (2014). Dialogic Engagement: Clarifying Foundational Concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384-398.
<https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.956106>
- Techbit. (2019, julio 29). Creadores de LATAM participan en EduCon 2019. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/techbit/creadores-de-latam-participan-en-educon-2019>
- Tejero, J. (2022). *Más información MateMovil—YouTube*.
- Temban, M. M., Hua, T. K., & Said, N. E. M. (2021). Exploring informal learning opportunities via youtube kids among children during COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 272-287. <https://doi.org/10.36941/AJIS-2021-0083>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes.
- Toleuzhan, A., Sarzhanova, G., Romanenko, S., Uteubayeva, E., & Karbozova, G. (2023). The Educational Use of YouTube Videos in Communication Fluency Development in English: Digital Learning and Oral Skills in Secondary Education. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 11(1), 198-221. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2983>
- Tolkach, D., & Pratt, S. (2021). Travel Professors: A YouTube channel about tourism education & research. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100307>
- Tolu, S., Yurdakul, O. V., Basaran, B., & Rezvani, A. (2018). English-language videos on YouTube as a source of information on self-administer subcutaneous anti-tumour necrosis factor agent injections. *Rheumatology International*, 38(7), 1285-1292. <https://doi.org/10.1007/s00296-018-4047-8>
- Tomicic-Pupek, K., Furjan, M. T., & Pihir, I. (2019). Storytelling in Teaching Digital Technology Related Courses. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Edulearn19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 5338-5344). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.
- Toolabi, K., Parsaei, R., Elyasinia, F., & Zamanian, A. (2019). Reliability and Educational Value of Laparoscopic Sleeve Gastrectomy Surgery Videos on YouTube. *Obesity Surgery*, 29(9), 2806-2813. <https://doi.org/10.1007/s11695-019-03907-3>
- Torres, M. J. F., & Alarcón, E. V. (2021). Posicionamiento en los entornos digitales: El caso de Netflix y su interacción con los públicos. *Fonseca, Journal of Communication*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-22693>

- Torrico, E., Lara, E. C., & Cebrelli, A. (2023). Agendas y prácticas de la decolonialidad comunicacional. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(152), Article 152. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i152.4852>
- Trabelsi, O., Souissi, M. A., Scharenberg, S., Mrayeh, M., & Gharbi, A. (2022). YouTube as a complementary learning tool in times of COVID-19: Self-reports from sports science students. *Trends in Neuroscience and Education*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100186>
- Trang, N. M. (2022). Using YouTube Videos to Enhance Learner Autonomy in Writing: A Qualitative Research Design. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 36-45. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.05>
- Treepuech, W. (2011). *The application of using social networking Sites with available online tools for teaching and learning management*. 1, 326-330. <https://doi.org/10.1109/ITiME.2011.6130844>
- TVPerú Noticias (Director). (2022, diciembre 13). *Rimanchik / Sebastián Chumbe, youtuber del canal «El mapa de Sebas»—12/12/2022*. <https://www.youtube.com/watch?v=JOQLBWxYbPM>
- UNESCO. (2021). *Alfabetización*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Uprak, T. K., & Ergenc, M. (2022). Assessment of Esophagectomy Videos on YouTube: Is Peer Review Necessary for Quality? *Journal of Surgical Research*, 279, 368-373. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2022.06.037>
- Ure, M. (2018). Engagement estratégico y encuentro conversacional en los medios sociales. *Revista de Comunicación*, 17(1), Article 1. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/979>
- van den Eynde, J., Crauwels, A., Demaerel, P. G., van Eycken, L., Bullens, D., Schrijvers, R., & Toelen, J. (2019). YouTube Videos as a source of information about immunology for medical students: Cross-sectional study. *JMIR Medical Education*, 5(1). <https://doi.org/10.2196/12605>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). *VOSviewer* [Software]. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vargas, J. M., Rivera-Rogel, D., & Carrion-Salinas, G. (2020). *Ecuadorian educational youtubers A perspective from the educational vision. 2020-June*. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9141077>
- Vargas, S. (2022). *Más información Academia Internet—YouTube*. <https://www.youtube.com/c/AcademiaInternet/about>
- Vazquez-Herrero, J., Gonzalez-Neira, A., & Quintas-Froufe, N. (2018). Active Audience in Transmedia Fiction: Platforms, Interactivity and Measurement. *Revista Lati-*

- na De Comunicacion Social*, 73(12), 73-93. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1322>
- Vela, D. (2022). *Más Información El Tío Tech*.
<https://www.youtube.com/c/ElT%C3%ADoTech/about>
- Velasco, E., Díaz-Iso, A., & Larruzea-Urkixo, N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>
- Veletsianos, G., Kimmons, R., Larsen, R., Dousay, T. A., & Lowenthal, P. R. (2019). Public comment sentiment on educational videos: Understanding the effects of presenter gender, video format, threading, and moderation on YouTube TED talk comments. *PLoS ONE*, 13(6).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197331>
- Verma, D., Sharma, D., & Khapre, M. (2021). Content analysis of educational videos on hand hygiene during COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1024_20
- Viera, C., Taboada, M., Viera, C., & Taboada, M. (2021). Aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional al análisis de conferencias académicas*. *Revista signos*, 54(105), 277-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100277>
- Visan, A., Logofatu, B., & Burdescu, D. (2014). Youtube for Education—Getting into It! En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Edulearn14: 6th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 3293-3298). Iated-Int Assoc Technology Education a& Development.
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000366837203047>
- Vizcaíno-Verdú, A., & Abidin, C. (2023). TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebrification, and fun learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103978>
- Vizcaíno-Verdú, A., & Contreras-Pulido, P. (2020). ¡Soy músico youtuber! Construcción de la identidad artística a través del cover y la ficción. El caso de las violinistas Taylor Davis y Lindsey Stirling. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.1>
- Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Scientific dissemination on youtube and its reliability for university professors. *Educacion XX1*, 23(2), 283-306. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25750>
- Vizcaíno-Verdú, A., Pulido, P. C., & Franco, M. D. G. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6868308>

- Wang, S.-P., Tseng, W.-T., & Johanson, R. (2021). To We or Not to We: Corpus-Based Research on First-Person Pronoun Use in Abstracts and Conclusions. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211008893>
- Warren, C. J., Wisener, J., Ward, B., Behbahani, S., Shah, T., Fano, A., Paskhover, B., & Sadeghi-Nejad, H. (2021). YouTube as a Patient Education Resource for Male Hypogonadism and Testosterone Therapy. *Sexual Medicine*, 9(2), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2021.100324>
- Willems, J. (2009). Adding «Pull» to «Push» Education in the Context of Neomillennial E-learning: YouTube and the Case of “Diagnosis Wenckebach”. *Colloquy-Text Theory Critique*, 18, 271-303. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000421910500018>
- Wu, M. J., Knoll, R. M., Bouhadjer, K., Remenschneider, A. K., & Kozin, E. D. (2022). Educational Quality of YouTube Cholesteatoma Surgery Videos: Areas for Improvement. *Oto Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2473974X221120250>
- Yaacob, Z., & Saad, N. H. M. (2020). Acceptance of YouTube as a Learning Platform during the Covid-19 Pandemic: The Moderating Effect of Subscription Status. *TEM Journal*, 9(4), 1732-1739. <https://doi.org/10.18421/TEM94-54>
- Yafooz, W. M. S., Alsaeedi, A., Alluhaibi, R., & Mohamed Emara, A.-H. (2022). Enhancing multi-class web video categorization model using machine and deep learning approaches. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 12(3), 3176-3191. <https://doi.org/10.11591/ijece.v12i3.pp3176-3191>
- Yammine, K., & Assi, C. (2020). Educational assessment of the major lower limb amputations videos on YouTube. *Vascular*, 28(5), 536-541. <https://doi.org/10.1177/1708538120918423>
- Yang, W. (2016). Evaluative language and interactive discourse in journal article highlights. *English for Specific Purposes*, 42, 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.01.001>
- Yang, W. (2017). Audioslide presentations as an appendant genre—Key words, personal pronouns, stance and engagement. *ESP Today*, 5(1), 24-45. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2017.5.1.2>
- Yeung, A. W. K. (2022). Content Analysis of YouTube Videos on Radiographic Anatomy on Dental Panoramic Images. *Healthcare (Switzerland)*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/healthcare10081382>
- Yin, Z., & Parkinson, J. (2021). Critical review of literature: The case of the news and views genre. *Journal of English for Academic Purposes*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100972>
- Yoo, M., Hong, J., & Jang, C. W. (2020). Suitability of YouTube Videos for Learning Knee Stability Tests: A Cross-sectional Review. *Archives of Physical Medicine and*

- Rehabilitation*, 101(12), 2087-2092.
<https://doi.org/10.1016/j.apmr.2020.05.024>
- Yoon, H.-J., & Römer, U. (2020). Quantifying Disciplinary Voices: An Automated Approach to Interactional Metadiscourse in Successful Student Writing. *Written Communication*, 37(2), 208-244.
<https://doi.org/10.1177/0741088319898672>
- YouTube. (2023). *YouTube About*. <https://www.youtube.com/about/>
- Yuda Handaya, A., Fauzi, A. R., Andrew, J., Hanif, A. S., Tjendra, K. R., & Aditya, A. F. K. (2021). Effectiveness of tutorial videos combined with online classes in surgical knotting course during COVID-19 pandemic: A cohort study. *Annals of Medicine and Surgery*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102751>
- Yuksel, C., & Culcu, S. (2022). New learning area in laparoscopic gastrectomy for gastric cancer: YouTube or WebSurg? *Journal of Minimal Access Surgery*, 18(1), 129-135. <https://doi.org/10.4103/jmas.JMAS-300-20>
- Zahn, C., Schaeffeler, N., Giel, K. E., Wessel, D., Thiel, A., Zipfel, S., & Hesse, F. W. (2014). Video clips for YouTube: Collaborative video creation as an educational concept for knowledge acquisition and attitude change related to obesity stigmatization. *Education and Information Technologies*, 19(3), 603-621.
<https://doi.org/10.1007/s10639-013-9277-5>
- Zal, N., & Moini, M. R. (2021). The use of interactional metadiscourse markers in english book reviews across disciplines. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 477-488. <https://doi.org/10.17507/jltr.1203.18>
- Zamora, Z., Sarpy, N., & Kittipha, P. (2017). Using YouTube in Teaching Pharmacology to Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*, 38(4), 218-219.
<https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000147>
- Zareceansky, P., & Ros, S. (2017). Comunicación transmedia para la erradicación del hambre: ProyectoFAM, una estrategia transversal. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 10(1), Article 1.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.4912>
- Zeler, I. (2020). Evaluación de la actitud interactiva y el nivel de diálogo de las empresas de Colombia en Facebook. *In Mediaciones de la Comunicación*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.1.2958>
- Zengin, O., & Onder, M. E. (2021). Educational quality of YouTube videos on musculoskeletal ultrasound. *Clinical Rheumatology*, 40(10), 4243-4251.
<https://doi.org/10.1007/s10067-021-05793-6>
- Zhao, S., & Elesh, D. (2008). Copresence as 'Being With'. *Information, Communication & Society*, 11(4), 565-583. <https://doi-org.proxy.bidig.arandina.edu.co/10.1080/13691180801998995>

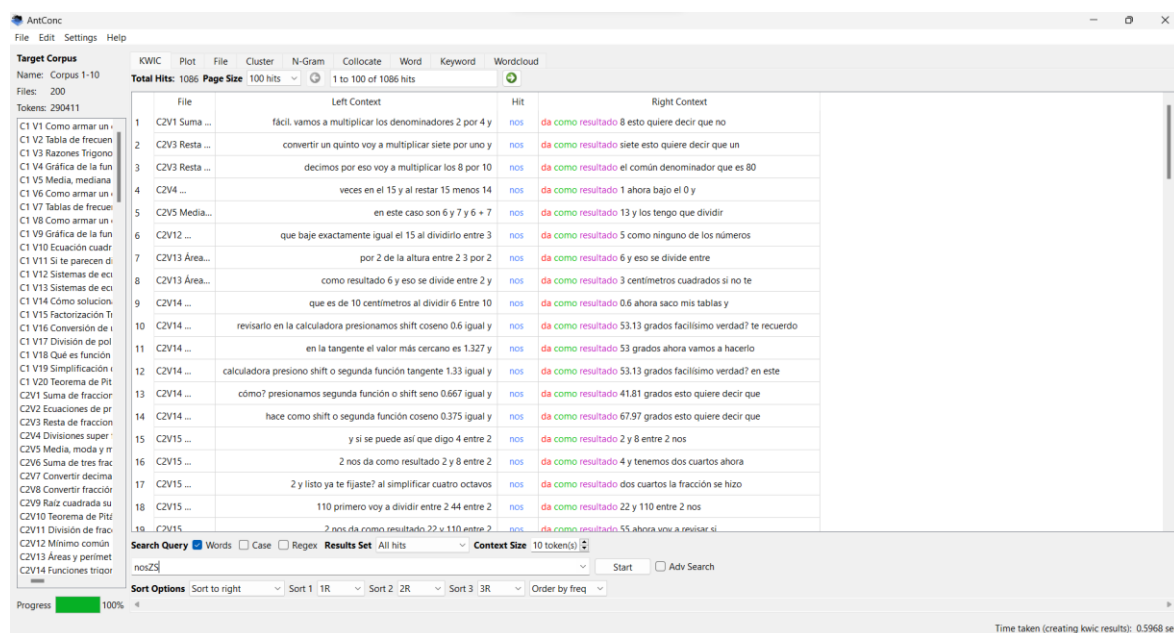
- Zhu, J., & Smith, R. A. (2009). Building students' habits of mind: A 4 layer model using Web 2.0 tools. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 19(2-3), 232-246.
<https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2009.025030>
- Zou, H., & Hyland, K. (2019). Reworking research: Interactions in academic articles and blogs. *Discourse Studies*, 21(6), 713-733.
<https://doi.org/10.1177/1461445619866983>
- Zou, H. (Joanna), & Hyland, K. (2020). "Think about how fascinating this is": Engagement in academic blogs across disciplines. *Journal of English for Academic Purposes*, 43, 100809. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100809>
- Zou, H. (Joanna), & Hyland, K. (2022). How the medium shapes the message: Stance in two forms of book reviews. *Journal of Pragmatics*, 193, 269-280.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.03.023>

VIII. ANEXOS

Nota: La transcripción de todos los videos de la muestra fue trabajada con el programa *QDA Miner Lite*. Se tomaron datos de manera manual de los 5 primeros videos de cada *edutuber* y todas las marcas de actitud y las marcas de aportes personales.

Anexo 2

Búsqueda de las marcas de postura y compromiso en el programa *AntConc*



The screenshot shows the AntConc software interface. The main window displays a list of hits for the word 'nos'. The search bar at the bottom contains the text 'nos'. The results are sorted by frequency, with 'nos' being the most frequent word. The interface also shows a progress bar at the bottom indicating 100% completion.

File	Left Context	Hit	Right Context
1 C2V1 Suma ...	fácil, vamos a multiplicar los denominadores 2 por 4 y	nos	da como resultado 8 esto quiere decir que no
2 C2V3 Resta ...	convertir un quinto voy a multiplicar siete por uno y	nos	da como resultado siete esto quiere decir que un
3 C2V3 Resta ...	decimos por eso voy a multiplicar los 8 por 10	nos	da como resultado el común denominador que es 80
4 C2V4 ...	veces en el 15 y al restar 15 menos 14	nos	da como resultado 1 ahora bajo el 0 y
5 C2V5 Media...	en este caso son 6 y 7 y 6 + 7	nos	da como resultado 13 y los tengo que dividir
6 C2V12 ...	que baje exactamente igual el 15 al dividirlo entre 3	nos	da como resultado 5 como ninguno de los números
7 C2V13 Área...	por 2 de la altura entre 2 3 por 2	nos	da como resultado 6 y eso se divide entre
8 C2V13 Área...	como resultado 6 y eso se divide entre 2 y	nos	da como resultado 3 centímetros cuadrados si no te
9 C2V14 ...	que es de 10 centímetros al dividir 6 Entre 10	nos	da como resultado 0.6 ahora saco mis tablas y
10 C2V14 ...	revisarlo en la calculadora presionamos shift coseno 0.6 igual y	nos	da como resultado 53.13 grados facilísimo verdad? te recuerdo
11 C2V14 ...	en la tangente el valor más cercano es 1.327 y	nos	da como resultado 53 grados ahora vamos a hacerlo
12 C2V14 ...	calculadora presiono shift o segunda función tangente 1.33 igual y	nos	da como resultado 53.13 grados facilísimo verdad? en este
13 C2V14 ...	cómo? presionamos segunda función o shift seno 0.667 igual y	nos	da como resultado 41.81 grados esto quiere decir que
14 C2V14 ...	hace como shift o segunda función coseno 0.375 igual y	nos	da como resultado 67.97 grados esto quiere decir que
15 C2V15 ...	y si se puede así que digo 4 entre 2	nos	da como resultado 2 y 8 entre 2 nos
16 C2V15 ...	2 nos da como resultado 2 y 8 entre 2	nos	da como resultado 4 y tenemos dos cuartos ahora
17 C2V15 ...	2 y listo ya te fijaste? al simplificar cuatro octavos	nos	da como resultado dos cuartos la fracción se hizo
18 C2V15 ...	110 primero voy a dividir entre 2 44 entre 2	nos	da como resultado 22 y 110 entre 2 nos
19 ... C2V15	2 nos da como resultado 22 y 110 entre 2	nos	da como resultado 55 ahora voy a revisar si

Search Query: Words ☐ Case ☐ Regex Results Set: All hits Context Size: 10 token(s) Start ☐ Adv Search

Sort Options: Sort to right Sort 1: 1R Sort 2: 2R Sort 3: 3R Order by: freq

Progress: 100% Time taken (creating kwic results): 0.5968 sec

Nota: La búsqueda de las marcas de postura y compromiso fueron identificadas mediante el programa *AntConc*, siguiendo el modelo investigativo de Hyland (2005). Dado que las marcas de actitud y de aportes personales no se pueden identificar de manera automática, se identificaron de manera manual en el programa *QDA Miner Lite*.

Anexo 3

Total videos de la muestra

Código	Nombre del video	Vistas	Me gusta	Comentarios
C1 V1	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 1 de 3	11.180.838	131.641	2.299
C1 V2	Tabla de frecuencias agrupada en intervalos Ejemplo 1	9.609.871	148.433	5.148
C1 V3	Razones Trigonómicas Hallar un lado Ejemplo 1	7.997.237	149.110	2.643
C1 V4	Gráfica de la función lineal Ejemplo 1	7.530.615	158.321	3.298
C1 V5	Media, mediana y moda Datos agrupados en intervalos Ejemplo 1	6.788.725	97.486	3.927
C1 V6	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 2 de 3	6.098.842	52.216	948
C1 V7	Tablas de frecuencia Ejemplo 1	6.029.273	121.487	4.143
C1 V8	Como armar un cubo Rubik PRINCIPIANTES Parte 3 de 3	5.773.519	77.336	3.707
C1 V9	Gráfica de la función cuadrática o de segundo grado	5.575.601	107.881	2.786
C1 V10	Ecuación cuadrática por fórmula general Ejemplo 1	5.146.358	108.451	2.276
C1 V11	Si te parecen difíciles las fracciones debes ver este video	5.132.085	187.077	6.650
C1 V12	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de igualación Ejemplo 1	4.959.004	108.211	2.232
C1 V13	Sistemas de ecuaciones lineales 2x2 Método de Sustitución Ejemplo 1	4.821.632	106.269	1.921
C1 V14	Cómo solucionar una ecuación entera de primer grado Ejemplo 1	4.748.355	124.168	-
C1 V15	Factorización Trinomio de la forma ax^2+bx+c	4.718.998	89.143	1.913
C1 V16	Conversión de unidades de longitud	4.686.794	82.549	5.714
C1 V17	División de polinomios Ejemplo 1	4.638.199	99.866	2.335
C1 V18	Qué es función Concepto de función	4.605.248	101.677	1.915
C1 V19	Simplificación de radicales Parte 1 principiantes	4.597.954	82.315	1.866
C1 V20	Teorema de Pitágoras Encontrar la hipotenusa	4.568.588	91.484	1.900
C2V1	Suma de fracciones con diferente denominador super fácil	22.160.803	572.282	28.834
C2V2	Ecuaciones de primer grado super fácil - para principiantes	12.572.315	410.245	32.547
C2V3	Resta de fracciones con diferente denominador super fácil	12.108.910	274.884	-
C2V4	Divisiones super fácil - divisiones para principiantes	10.743.229	301.383	35.376
C2V5	Media, moda y mediana super fácil medidas de tendencia central	9.266.513	263.823	-
C2V6	Suma de tres fracciones super fácil - para principiantes	7.695.158	177.564	12.497
C2V7	Convertir decimal a fracción super fácil	7.335.015	215.708	12.161
C2V8	Convertir fracción a decimal super fácil - para principiantes	7.084.397	211.692	24.395
C2V9	Raíz cuadrada super fácil	7.037.393	318.623	-
C2V10	Teorema de Pitágoras super fácil	6.992.122	256.371	-
C2V11	División de fracciones super fácil	6.779.599	201.166	-

C2V12	Mínimo común múltiplo super fácil	6.546.309	171.345	-
C2V13	Áreas y perímetros super fácil	6.193.737	207.778	-
C2V14	Funciones trigonométricas super fácil para principiantes encontrar medida del ángulo	5.774.065	168.411	7.404
C2V15	Simplificar fracciones super fácil para principiantes	5.516.654	145.954	-
C2V16	Volumen de prismas super fácil	5.281.452	126.958	-
C2V17	Sucesiones super fácil	5.137.956	143.805	8.378
C2V18	Plano cartesiano super fácil	5.136.306	168.645	-
C2V19	Tipos de ángulos super fácil para principiantes	4.646.924	113.509	-
C2V20	Área de todas las figuras super fácil para principiantes	4.493.726	117.126	10.828
C3V1	Sistema de ecuaciones 3x3 por gauss-jordan (parte 1)	5.511.042	35.743	1.255
C3V2	Movimiento rectilíneo uniforme - problema 1	5.417.138	83.149	3.163
C3V3	Sistema de ecuaciones lineales 2x2 por método de igualación	5.343.432	68.310	2.889
C3V4	Sistema de ecuaciones lineales 2x2 por método de eliminación	5.096.071	61.147	2.431
C3V5	Porcentajes - ejercicio 1	4.899.513	42.988	2.986
C3V6	Factor común	4.829.875	68.222	3.308
C3V7	Dominios de funciones	4.537.330	42.263	1.690
C3V8	Factorizar trinomios de la forma ax^2+bx+c - ejercicio 1	4.340.914	31.896	1.345
C3V9	Límites algebraicos - ejercicio 1	4.259.128	40.314	1.119
C3V10	Ecuación general de una recta dados dos puntos	4.127.104	44.281	1.407
C3V11	Ecuaciones exponenciales - ejercicios 1 y 2	3.984.239	33.217	1.181
C3V12	Gráfica, dominio y rango de una función racional	3.888.805	37.908	955
C3V13	Gráfica, dominio y rango de una función a trozos	3.844.671	43.891	1.368
C3V14	Análisis de funciones cuadráticas - ejercicio 2	3.783.123	43.267	1.461
C3V15	Simplificar fracciones algebraicas - ejercicio 2	3.671.525	39.167	1.338
C3V16	Ecuaciones lineales - ejercicios 1, 2 y 3	3.591.965	53.581	2.084
C3V17	Integración por partes - ejercicio 1	3.582.819	26.061	1.432
C3V18	Sistema de ecuaciones lineales 2x2 por método gráfico	3.559.231	36.904	1.714
C3V19	Claves para plantear problemas de matemáticas	3.508.041	77.031	4.391
C3V20	Suma y resta de números enteros	3.439.774	43.954	2.994
C4V1	¿Qué pasaría si la Tierra fuera del tamaño de Júpiter?	5.448.326	148.193	7.378
C4V2	¿Qué hay "debajo" del Sistema Solar?	4.098.443	144.830	5.701
C4V3	El viaje a la luna explicado	3.395.017	99.975	14.049
C4V4	¿Cuáles son las fotos "reales" de la Tierra?	2.902.738	97.498	15.063
C4V5	¿Podrían Dos Personas Repoblar la Tierra?	2.639.660	184.367	11.362
C4V6	¿Cuánto falta para el viaje interestelar?	2.526.189	81.358	4.118
C4V7	¿Es la NASA un Fraude? - Análisis	2.498.416	94.639	18.208
C4V8	El cambio climático explicado	2.486.979	68.941	5.144
C4V9	Preguntas sin respuesta sobre el Sistema Solar	2.482.164	80.398	4.046
C4V10	Cómo ver sin lentes	2.472.396	60.872	1.667
C4V11	Por qué No Podremos Vivir Mas de 120 Años	2.133.413	138.024	14.270
C4V12	¿Qué pasaría si lanzamos misiles nucleares al Sol?	2.109.516	70.564	2.499

C4V13	Más tamaños sorprendentes	2.087.058	81.424	3.412
C4V14	¿Cuál será el último elemento?	2.085.522	87.859	3.262
C4V15	¿Cuántas Especies de Humanos Existieron?	2.049.819	94.955	4.700
C4V16	¿Qué tan lejos puedes ver?	1.878.056	89.324	4.508
C4V17	¿Existió una civilización anterior a la humana en la Tierra?	1.860.309	87.433	3.152
C4V18	¿Fueron 5 las extinciones masivas en la Tierra?	1.858.893	94.353	3.312
C4V19	¿Existieron árboles Monstruosos en el Pasado?	1.831.315	112.350	5.198
C4V20	¿Podría haber Planetas entre las Galaxias?	1.800.407	78.420	3.329
C5V1	Las Leyes de Newton	2.714.116	51.864	1.174
C5V2	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1A - Primera Ley de Newton	1.667.166	21.915	546
C5V3	Dinámica - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.366.505	19.425	637
C5V4	Calcular porcentajes al instante y sin calculadora Truco	1.342.640	44.609	1.255
C5V5	Movimiento Rectilíneo Uniforme (MRU) - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	1.312.529	35.959	978
C5V6	Variaciones Combinaciones Permutaciones Ejercicios Resueltos Nivel 1	1.281.678	19.370	903
C5V7	Razones y Proporciones - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	1.161.095	19.073	754
C5V8	Cómo multiplicar por 2 cifras	1.136.539	29.320	-
C5V9	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Nivel 1A	1.115.336	12.552	453
C5V10	Suma y resta de fracciones con diferente denominador (heterogéneas) Truco	1.113.744	32.765	1.438
C5V11	Trabajo Mecánico - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	1.097.458	18.528	384
C5V12	Energía - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	998.335	17.924	521
C5V13	Tabla de Frecuencias para Datos no Agrupados - Ejercicios Resueltos	996.528	22.524	1.050
C5V14	Fuerza de Rozamiento - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	982.629	14.528	543
C5V15	Rango, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación, desviación media: datos no agrupados	921.397	22.826	662
C5V16	Momento de Fuerza o Torque - Ejercicios Resueltos - Intro y Explicación	915.692	13.862	389
C5V17	Tabla de Frecuencias en Excel para Datos Agrupados	900.160	14.488	500
C5V18	Identidades Trigonómicas - Ejercicios Resueltos - Nivel 1	898.399	14.824	418
C5V19	Como restar al instante (¿prestando?) Truco	873.612	32.048	1.219
C5V20	Estática Ejercicios Resueltos Nivel 1B - Primera Ley de Newton	856.696	9.646	334
C6V1	Problema de examen de admisión, (90% se equivocan), triángulos rectángulos teorema de Pitágoras.	3.185.489	47.339	2.211
C6V2	¿Puedes responder esta pregunta de entrevista laboral de Amazon para ingenieros?	1.944.400	28.109	1.759
C6V3	Medidas de tendencia central: Como calcular la media mediana y moda	1.903.321	14.311	1.039
C6V4	Como elaborar una Tabla de Verdad	1.723.636	28.801	1.157
C6V5	Como calcular los números cuánticos y configuración electrónica	1.577.384	27.942	1.049
C6V6	La Célula, organelos celulares, estructura y función	1.520.329	24.282	966
C6V7	¿Puedes calcular el radio de la semicircunferencia?	1.427.603	19.303	609

C6V8	Como calcular la Masa Molecular de un compuesto químico	1.412.433	15.028	631
C6V9	¿Puedes resolver esta ecuación? ~ [Una solución diferente]	1.375.540	16.290	584
C6V10	Ecuaciones de Primer grado y Segundo Grado.	1.373.692	10.804	674
C6V11	Reacciones Químicas	1.368.766	14.279	727
C6V12	Como resolver ejercicios de Estequiometria	1.352.674	14.989	677
C6V13	¿Puedes calcular el área sombreada	1.307.296	19.849	1.131
C6V14	Test de IQ más corto del mundo	1.299.463	37.495	11.396
C6V15	Resumen de los principales modelos atómicos y el modelo atómico actual	1.225.794	27.115	1.275
C6V16	Ley de Senos y Ley de Cosenos, resolución de triángulos oblicuángulos	1.221.847	19.551	661
C6V17	Molaridad.	1.148.641	15.088	366
C6V18	Célula vegetal, célula animal, diferencias y semejanzas	1.036.849	12.048	1.083
C6V19	Como calcular la hipotenusa en un triángulo rectángulo	1.010.940	9.268	335
C6V20	Secuencias gráficas, razonamiento abstracto	931.518	19.041	486
C7V1	Como hacer un índice automático para tesis, monográficas y proyectos en word	11.246.999	106.426	1.847
C7V2	Como eliminar cuenta de INSTAGRAM para siempre 2020 (desde un celular)	8.504.934	79.910	5.350
C7V3	Como hacer un tríptico, brochure o folleto en word 2013, 2016	5.753.011	67.903	2.615
C7V4	Como recuperar tu Facebook sin correo, sin teléfono y sin contraseña (Método 2019)	4.125.018	41.708	13.536
C7V5	Como hacer un mapa conceptual en Word 2020	3.990.326	48.363	1.467
C7V6	Los atajos de teclado más útiles de la computadora. (15 Funciones ocultas)	3.693.146	56.810	1.373
C7V7	Como quitar el fondo de una imagen en Word (Recortar imágenes)	3.360.064	56.737	1.551
C7V8	Normas APA 2018 - 6ta (sexta) edición para tesis, monografías, informes.	3.220.554	28.159	806
C7V9	Como poner en horizontal solo una hoja en Word	3.049.883	53.612	1.633
C7V10	Como hacer una captura de pantalla en Windows 10 (Pc, laptop, portátil) - 2019	2.737.570	30.741	1.262
C7V11	Como descargar ZOOM para PC 2020	2.663.404	22.708	1.057
C7V12	Cómo hacer una infografía en word	2.632.009	31.724	908
C7V13	3 Trucos nuevos de WhatsApp que deberías conocer 2019	2.432.691	15.466	469
C7V14	Excel - Cómo hacer un inventario de entradas y salidas en Excel	2.430.287	25.807	1.158
C7V15	COMO FIRMAR EN UN PDF SIN IMPRIMIR NI ESCANEAR 2020	2.329.471	33.296	870
C7V16	Como convertir una imagen a un texto editable en Word	2.287.251	72.715	1.749
C7V17	Como recuperar conversaciones eliminadas de Facebook 2019 (Recuperar mensajes borrados de Facebook)	2.263.210	17.663	1.939
C7V18	Como usar zoom desde el celular	2.230.575	32.962	1.598
C7V19	Como crear Tabla de contenido automático en Word 2020	2.211.835	17.541	520
C7V20	Como hacer un Ensayo	2.136.962	32.674	1.487
C8V1	Cómo usar el DO y DOES en inglés / Alejo Lopera	2.503.015	55.306	4.831
C8V2	El Verbo TO BE - Cómo entenderlo / Alejo Lopera	1.790.216	39.127	2.454

C8V3	Presente Perfecto en inglés explicado en español / Alejo Lopera	1.612.790	31.691	1.940
C8V4	Presente Contínuo en inglés / Alejo Lopera	1.602.397	34.890	3.339
C8V5	Los Condicionales en inglés	1.464.506	45.727	2.577
C8V6	Verbos regulares e irregulares en inglés / Alejo Lopera	1.456.938	25.009	1.693
C8V7	Cómo entender la Voz pasiva en inglés FÁCILMENTE / Alejo Lopera	1.354.650	38.596	2.008
C8V8	Qué hacer cuando NO entiendo en INGLÉS lo que me dicen	1.248.044	39.814	1.873
C8V9	Cómo usar Comparativos en inglés	1.014.619	24.488	1.641
C8V10	Cómo usar DID en inglés / Alejo Lopera	1.007.027	17.589	1.371
C8V11	Como hacer una descripción personal en INGLÉS	829.028	31.118	1.036
C8V12	Como hacer Preguntas con el verbo To be	611.068	9.641	656
C8V13	Abecedario en inglés	596.821	10.427	608
C8V14	Usar A - AN- THE en inglés / Artículos	589.451	13.096	1.024
C8V15	Cómo dar direcciones en INGLÉS / Giving Directions in ENGLISH	585.423	18.744	876
C8V16	Cómo preguntar con DO y DOES en INGLÉS	583.092	22.921	1.941
C8V17	Los Adverbios en inglés FACIL !!	565.627	20.715	1.216
C8V18	Adjetivos en INGLÉS con ING o con ED	565.604	22.602	1.620
C8V19	Cómo quitar el miedo de hablar INGLÉS	553.365	18.630	2.019
C8V20	Inglés Básico ¿Por dónde empezar?	551.977	18.579	1.195
C9V1	 8/2(2+2) Reto Viral Explicado - ¿Es tan sencillo como parece?	2.492.034	93.879	9.053
C9V2	La VERDADERA Definición de las FUNCIONES Seno y Coseno (funciona sin restricciones) El Traductor	393.757	24.372	1.027
C9V3	¿Qué es el RADIAN? El Traductor	369.561	27.324	1.113
C9V4	SERIE DE FOURIER: Parte 1: Idea Intuitiva El Traductor	293.250	12.771	310
C9V5	TRANSFORMADA DE FOURIER - Parte 1: Interpretación Frecuencial para Ingeniería El Traductor	286.435	6.025	265
C9V6	Transformada de Laplace - Parte 1 de 3 El Traductor	284.274	7.808	186
C9V7	Números Primos Explicados con Naranjas	275.321	13.149	564
C9V8	¿Qué es la Función LOGARITMO? El Traductor	273.433	12.170	239
C9V9	La MAGIA de los TRANSISTORES: Modelo Teórico El Traductor de Ingeniería	262.771	8.241	306
C9V10	Derivada de Función Valor Absoluto El Traductor	225.943	7.437	213
C9V11	RESUMEN de Números Complejos - Parte 1 El Traductor	199.666	7.780	166
C9V12	Tips para Estudiar Ingeniería - Parte 1 El Traductor	191.892	10.498	258
C9V13	Arcoseno EXPLICADO - Funciones Trigonométricas Inversas El Traductor	187.567	12.730	501
C9V14	Transistor MOSFET - Parte 1: Modelo Teórico El Traductor	177.138	3.674	130
C9V15	La Derivada ¡GRÁFICAMENTE!	173.790	9.307	302
C9V16	Circuitos en Alterna - Fasores El Traductor	156.809	4.680	149
C9V17	Circuitos en Alterna - Inductores y Capacitores El Traductor	149.026	4.408	106
C9V18	SERIE DE FOURIER: Parte 2: La Interpretación El Traductor	146.089	5.440	159
C9V19	¿Qué son los DECIBELES? El Traductor	143.568	3.967	156

C9V20	SEÑALES Y SISTEMAS - Parte 1: Señales El Traductor	127.893	2.598	106
C10V1	Diferencia entre Inglaterra, Reino Unido y Gran Bretaña - El Mapa de Sebas	3.659.182	72.789	4.016
C10V2	Diferencia entre semita, hebreo, israelita, judío, sionista e israelí- El Mapa de Sebas	2.690.128	88.142	7.715
C10V3	Diferencia entre Holanda, Países Bajos y Reino de los Países Bajos - El Mapa de Sebas	2.187.386	62.239	2.956
C10V4	¿Por qué Gambia existe? Un país que es solo un río- El Mapa de Sebas	1.998.065	42.927	1.232
C10V5	La era vikinga (Los vikingos) en 10 minutos- El Mapa de Sebas	1.783.302	73.739	2.915
C10V6	Diferencia (cronología y origen) entre Austria, Prusia, Alemania, 1º, 2º y 3º Reich DE	1.559.120	50.823	2.737
C10V7	¡¡La historia de Rusia en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	1.406.058	45.078	3.631
C10V8	Historia del Imperio Británico en (casi) 16 minutos- El Mapa de Sebas	1.349.068	36.078	3.458
C10V9	Historia de Rumania en (casi) 20 minutosro - El Mapa de Sebas	1.332.955	37.857	4.256
C10V10	Historia del Imperio Otomano (o Turco Otomano) en 18 minutos - El Mapa de Sebas	1.236.744	35.646	2.914
C10V11	Historia del Imperio Alemán (Segundo Reich) en 12 minutos - El Mapa de Sebas	1.234.372	36.476	2.098
C10V12	¡¡La historia del Perú en 12 minutos!! - El Mapa de Sebas	1.136.824	40.578	5.226
C10V13	Historia de Canadá en 15 minutos - El Mapa de Sebas	1.124.175	34.917	2.851
C10V14	Historia de Chile en 15 minutos - El Mapa de Sebas	1.076.752	37.256	7.741
C10V15	Historia de la Unión Soviética. Ft. El baúl de los conocimientos inútiles - El Mapa de Sebas	1.052.403	31.929	4.452
C10V16	La formación de España (era preimperial) en 20 minutos y 21 mapas - El Mapa de Sebas	1.043.401	32.574	6.351
C10V17	Historia de Cuba en 15 minutos- El Mapa de Sebas	957.598	25.796	6.206
C10V18	Historia de Guinea Ecuatorial en 12 minutos - El Mapa de Sebas	895.050	29.407	5.137
C10V19	¿Qué son China, Taiwán, Hong Kong y Macao? [ft. Kariniwiii] - El Mapa de Sebas	828.267	20.521	2.592
C10V20	¿Por qué Mónaco existe? - El Mapa de Sebas	822.513	30.062	868

Anexo 4

Lista de marcas textuales basado en el modelo de interacción de Hyland (2005)

Marcas de cobertura		
al menos	no es obligatorio	recom*
como * pued*	podemos ingeniarnos	relativ*
como pued*	Podría*	relativamente
como te puedes dar cuenta	posib*	supon*
descono*	probable	supuestamente
desde cierto	pued* ser	tal vez
más o menos	puede que	

Marcas de referzo		
absolutamente	importante	Segur*
automáticamente	la verdad	sencill*
básicamente	lo importante es	Siempre
bastant*	lo que hacemos	Simple
bien	Mucha atención	simplemente
clar*	muy importante	solamente
clav*	ningún	tenemos que
estoy seguro	No hay problema	truc*
estoy seguro	no lo puedo	único
exactamente	no podemos	ya te
excelente	no se puede	ya tenemos
fácil	por supuesto	Yo sé
facilito	quiere decir	
grandote	rapidito	
Marcas de actitud		
pereza	no tan impresionante	perdón
amigos	sorpresa	bestialidad
felicidad	interesante	chupados
favoritos	bonito	contento
Super	aburrido	está genial
gran tema	divertida	fenomenal
divertidos	facilito	gracias
facilísimo	felizmente	les encanta
regalado	impresionante	maravillosa
chévere	bonito	muy chula
sorprendentemente	curioso	no es de suerte
fascinante	famos*	perdón
impresionante	interesante	prometo
Marcas de automenciones		
yo	dejo	dije
me	digo	puedo

mi	espero	necesito
conmigo	quiero	estoy

Marcas de mención		
tu	*amos	*rnos
tú	*emos	hayan
usted*	*imos	haberte
te	*ías	ves
nosotros	*eres	ven
nos	*abas	
les	nuestr*	
Marcas directivas		
*nme	imaginemos	recordemos
acordate	les invito	recuerda
acordémonos	me dejes	recuerden
acuérdate	mira	regálame
acuérdense	miren	repasemos
apóyame	no olvides	Segui*
comenta	No se les olvide	sigue
coméntame	no te	supongamos
comenten	noten	suscríbete
comparte	olvidar	te invito
dale	olvides	tenemos que
debemos	pausar	tenés
debes	piensen	tiene que
déjame	Pilas	tienes que
dirígete	pon	tus respuestas en
escribeme	pónganse	usemos
fijate	presta aten- ción	ustedes van a
fijate	puedes	vayan
fijense	quedate	veamos
imagínate	quédate	visita
Marcas de apelación al conocimiento compartido		
generalmente	sabemos	
normalmente	ya saben	

Nota: El * (asterisco) se usa como un comodín de búsqueda para representar cualquier número de caracteres.



Universidad
de Huelva



Programa Interuniversitario de Comunicación

Línea 4: Educomunicación y Alfabetización mediática (Media Literacy)

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2023