

Hacia una comprensión del mundo social virtual en la configuración de espacios de aprendizaje informal

Towards an understanding of the virtual social world in the configuration of informal learning spaces

Felipe Sánchez

e-mail: fsanchezb@gmail.com
Universidad de los Andes, Chile

Augusto Rodríguez-Paniagua

e-mail: afrodriguez@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile

Resumen: La omnipresencia de las tecnologías digitales y del internet como un medio de interacción cotidiano lleva a preguntarnos por las formas en que las personas constituyen un modo de relación singular con estos y el impacto que dicha relación puede tener en procesos de aprendizaje informal, bajo el supuesto de que aspecto central de este es la capacidad de experimentar y sostener instancias de conflicto cognitivo de forma espontánea. Dado que entre individuo y mundo digital se establece una relación bidireccional, donde el primero es tanto agente de producción de espacios privilegiados de interacción como receptor pasivo de un bombardeo informativo, se considera que en la medida que no se desarrollen estrategias para navegar de manera más efectiva en internet y redes sociales se reducen las posibilidades de desarrollar nuevos aprendizajes. Se comentan investigaciones contemporáneas sobre el impacto que la navegación en internet y redes sociales tiene sobre diversos procesos de aprendizaje informal para dar cuenta de sus resultados, así como de limitaciones en sus enfoques. A raíz de ello se propone el concepto de psicogeografía como una herramienta conceptual útil a la hora de teorizar respecto a las diversas trayectorias de aprendizaje que los jóvenes pueden desarrollar a la hora de relacionarse con los espacios digitales. Se concluye señalando el desafío pedagógico de promover el desarrollo estrategias que ayuden a explorar el mundo digital más allá de los espacios con los que se está familiarizado y reconocer la infinidad de espacio todavía por conocer.

Palabras clave: Internet; aprendizaje informal; algoritmos; conflicto cognitivo; psicogeografía.

Abstract: The omnipresence of digital technologies and the Internet as a means of daily interaction leads to ask ourselves about the ways in which people build a unique way of relating to them and the impact that this relationship can have on informal learning processes; under the assumption that a central aspect to this is the ability to spontaneously experience and sustain instances of cognitive conflict. Given that between the individual and the digital world a two-way relationship is established, where the former is both an agent of production of privileged spaces of interaction and a passive recipient of an informational bombardment, we consider that to the extent that strategies are not developed to navigate more effectively in Internet and social networks the possibilities of developing new learning is reduced. Contemporary research on the impact that Internet and social media browsing has on various informal learning processes is discussed, its results are presented, as well as limitations in their approaches. As a result, the concept of psychogeography is proposed as a useful conceptual tool when theorizing about the various learning trajectories that young people can develop when relating to digital spaces. We conclude by pointing out the pedagogical challenge of fostering the development of strategies that help explore the digital world beyond the spaces with which one is familiar and recognize the infinity of space still to be known.

Keywords: Internet; informal learning; algorithms; cognitive conflict; psychogeography.

Recibido / Received: 12/05/2020

Aceptado / Accepted: 03/08/2020

1. Introducción

Como resultado de la expansión de las tecnologías digitales ha emergido una nueva forma de establecer relaciones, y configurar espacios de aprendizaje. La omnipresencia de los espacios virtuales lleva a la necesidad de replantearse la forma en que se entienden los procesos educativos informales. La relación entre lo virtual y lo “real” empieza a perder relevancia, si se le mira como una dicotomía que intenta preservar cierta pureza de una sobre la otra. Más bien, sus entrecruzamientos se vuelven cada vez más complejos y hablar de uno implica necesariamente invocar al otro.

La pregunta por la relación de lo humano con lo virtual debe ser abordada en términos de la constitución de un espacio de vida. Retomamos en esta afirmación la definición que De Certeau (2000) realiza del espacio como un “*lugar practicado*” (p. 129), para recalcar las operaciones de configuración subjetiva de un modo de relación singular a que cada cual realiza sobre este, tanto físico como virtual (y para los intereses particulares de este artículo: con el internet y redes sociales). A raíz de esto, el concepto de “psicogeografía” acuñado por Guy Debord (2000) y definida como: “*el estudio de las leyes precisas y de los efectos exactos del medio geográfico, conscientemente organizado o no, en función de su influencia directa sobre el comportamiento afectivo de los individuos*” (p.1) sirve como una metáfora para facilitar la conceptualización de las transformaciones que singularizan este plano. Este concepto ayuda a resaltar el hecho de que en la configuración de los modos de relación con internet existe un conjunto de operaciones bidireccionales entre individuo y ciberespacio. Con ello nos referimos que en el proceso de transformar internet en lugar practicado, este no es solo el objeto de las prácticas del individuo, sino que también influye sobre las acciones de este. Además, la comprensión de la configuración de dicho espacio requiere también un foco en la dimensión afectiva. Como se argumentará más adelante, esto es particularmente relevante para el problema central de este artículo: los procesos informales de aprendizaje humano.

Nash (2016) desarrolla una serie de observaciones relevantes respecto a cómo la determinación a priori de determinados modos de uso de internet conllevan una reducción de las posibilidades de singularización de este. El desarrollo de algoritmos, capaces de orientar de forma desubjetivada los campos de exploración posibles va asociado a la producción de un usuario pasivo frente al bombardeo informativo, lo que según Nash (2016) daría cuenta de la experiencia de ansiedad asociada a la exploración del ciberespacio. Esta ansiedad haría imposible singularizar la información más allá de lo que es recibido de forma instantánea, lo que promovería un consumo continuamente creciente de información, pero no necesariamente de un modo que permitiera a sus usuarios desarrollar aprendizajes que les permitan hacer un uso más eficiente de las posibilidades que ofrece el mundo virtual.

Esta forma específica de relación, como se desarrollará más adelante, condiciona ciertos procesos de aprendizaje determinados en tanto puede incentivar un esfuerzo por evitar cualquier experiencia de conflicto, condición necesaria para el desarrollo de nuevos conocimientos. Es aquí donde se vuelve necesario articular esta mirada del internet y redes sociales como espacios sociales virtuales con un modo de comprensión del aprendizaje informal, en cuanto abren y limitan las posibilidades futuras de los sujetos. Se trabajará una conceptualización constructivista del aprendizaje basada en las corrientes piagetanas y neo-piagetanas, junto con un énfasis en el enfoque histórico-cultural vygotskiano y neo-vygotskiano para comprender el rol de la acción socialmente mediada en el aprendizaje humano.

En vez de suponer homogeneidad en la forma en que las personas se vinculan con internet y las redes sociales esperamos resaltar la importancia de considerar la doble posición activa/pasiva en la forma en que las personas constituyen espacios privilegiados de interacción, al mismo tiempo que éstos se configuran como espacios de aprendizaje específicos. Para ello, una primera parte del presente artículo presentará conceptos iniciales que permitan caracterizar la singularidad de los espacios digitales a discutir, y cómo diversas teorías del aprendizaje dan luces para pensar el aprendizaje informal en estas. Posteriormente se presentará literatura reciente de manera de ejemplificar algunas de las posibilidades de los espacios de aprendizaje informal que se dan en los ambientes virtuales, para así dar cuenta de los principales focos investigativos. Se optó por trabajar las áreas de desarrollo cognitivo, aprendizaje socioafectivo y relaciones interpersonales, en tanto sintetizan tres de las cuatro grandes áreas del desarrollo humano (Kail & Cavanaugh, 2019; Papalia, Olds, & Feldman, 2007; Papalia, Sterns, Feldman, & Camp, 2007) que podrían o no verse afectadas a partir de la interacción directa (excluyendo el área motora); junto a esto, se decidió desarrollar el área del trabajo identitario dado que la investigación en dicha línea ha ganado terreno desde la expansión de los espacios sociales virtuales. A raíz de esta breve revisión discutiremos algunas implicancias y aportes que el concepto de psicogeografía puede aportar a la investigación respecto al uso e impacto de la navegación en internet y redes sociales en jóvenes. Las preguntas que guían el presente artículo es: ¿De qué manera los modos de interacción con el mundo digital configuran procesos de aprendizaje informal de las personas (en particular los jóvenes)? y ¿Cómo debemos entender la producción de la relación que se establece entre esos espacios digitales y los jóvenes?

2. Conceptos iniciales

2.1 Relaciones con el mundo virtual

Los conceptos de “espacio” de De Certeau (2000) y de “psicogeografía” de Debord (2000) sirven para plantear el problema de la actividad/pasividad de los individuos en su relación con el mundo virtual. Por un lado tenemos la pregunta respecto a cómo espacios virtuales como los de internet y las redes sociales, virtualmente infinitos en lo relativo a la cantidad de información y experiencias que pueden llegar a ofrecer, pasan a constituirse lugares con los que se entabla una relación singular y cargada afectivamente; y por otro lado la pregunta, y sospecha, respecto al grado de libertad con el cual se genera esa relación singular. ¿Cómo esta tensión informa respecto a lo característico de los procesos de aprendizaje atravesados por internet y el mundo digital?

Nos encontramos en un momento en que los modos de comunicación y relación intra e interpersonal (Arab & Díaz, 2015; Blumberg, Rice, & Dikmeis, 2016; Sinanan, 2016, Thorkildsen & Xing, 2016) se ven profundamente transformadas por la irrupción de un conjunto de tecnologías que ofrecen una paleta de opciones de edición mucho mayor que en ningún otro momento. La “simultaneidad desespecializada” de las relaciones (Thompson, 1998), o las posibilidades de anonimato (Cáceres Ruiz, & Brändle, 2009) son solo un par de las propiedades del mundo digital que permiten afirmar, sin miedo a equivocarse, que las posibilidades de agenciamiento encuentran en el mundo digital una expansión, y un aumento de las posibilidades de aprendizaje que no existían con anterioridad, pero entonces ¿A qué nos referimos con la posición pasiva en la relación con este?

Una de las peculiaridades del mundo digital tiene que ver que acelera uno de los procesos propios de la contemporaneidad que Gilles Lipovetsky denomina de “seducción” (1983). Es decir, de una forma de vinculación con los objetos de consumo que, además de ser cada vez más amplia, es también cada vez más especializada y “a la carta”. Esto se encuentra íntimamente ligado con el uso de algoritmos informáticos en la forma de distribución de esta oferta, algoritmos que entonces *“condicionan lo que conocemos, cómo lo conocemos, lo que descubrimos, lo que experimentamos; y lo que decidimos, no sólo en los escenarios de nuestra vida privada sino también en muchos ámbitos institucionales u organizacionales”* (de Aguilera, Valcarcel, & de Aguilera, 2018, p. 5). De esto que la captura de los usuarios de internet en distintos grupos de distribución de información genere un “efecto burbuja” (Pariser, 2011) donde se replica y se transmite una y otra vez información que refuerza la adhesión a determinados valores, creencias o ideologías. Si bien esto no es un fenómeno exclusivo de los medios digitales (en los medios análogos se puede observar sesgos similares), existe un mayor nivel de sofisticación de los medios digitales para capturar y agrupar a los individuos, en tanto este proceso requiere un menor componente activo por parte de los usuario (por ejemplo, podemos pensar en el caso de un adolescente en Instagram a quién se le recomendarán publicaciones nuevas y usuarios nuevos en función de sus patrones de conducta anterior, lo que puede promueve el reforzamiento de las

creencias e ideologías existentes sin que existe realmente un interés activo por parte del adolescente por ello).

Lo que esto revela es que, a través de los filtros ejercidos por medio de los algoritmos de manejo, conducción y distribución de información no se puede entender al internet o las redes sociales solo como espacios que esperan a ser subjetivados por una persona, sino que también ejercen un rol activo en la configuración de sus usuarios. Los “barrios virtuales” que se recorren al navegar por la web son tanto el resultado de la constitución de un espacio a través de la propia acción, como del conjunto de una serie de actores anónimos que diseñan los límites de esta acción (Nash, 2016). Además, la misma posibilidad de orientar la oferta y demanda informativa a través de la configuración de estos “filtros burbuja” (Pariser, 2011) termina privilegiando el proceso de transmisión informacional sobre su producto (Nash, 2016). De esta manera, la relación con el mundo digital está en constante re-edición, en tanto requiere de cierta reciprocidad entre el usuario y las posibilidades de uso que son dinámicas y cambiantes, y con posibilidades abiertas.

Thompson (1998) desarrolla el concepto de “simultaneidad desespecializada” para referirse al hecho de que los nuevos medios de comunicación habilitan un modo de relación no constreñido por las limitaciones espacio-temporales de las interacciones cara a cara. Esto a su vez habilita la emergencia de otra de las grandes posibilidades ofrecidas por este tipo de comunicación: el anonimato (Cáceres et al., 2009), el cual, al desarticularse las limitaciones del cuerpo físico permite dar espacio a la posibilidad de juego y modificación de variables habitualmente constreñidas por este, como género, edad, apariencia, nombre, etc. (Bullingham & Vasconcelos, 2013). No parece posible sostener que la relación con internet o las redes sociales se dé a partir de un conjunto de habilidades estáticas, sino que estas implican gran dinamismo para poder captar la información que éste entrega, y desarrollo de estrategias adaptativas frente a la diversidad de flujo informativo. Al mismo tiempo, la información recibida se presenta en función de un orden que no es únicamente generado por el individuo, sino que está ya más o menos delimitado en sus fronteras de exploración posibles. De esta manera el individuo que se relaciona con estos espacios es a la vez agente y paciente; subjetivador y subjetivado; capturado por la imposibilidad de poder singularizar toda la información que recibe y una burbuja informacional que repite una y otra vez información con poco espacio a la diferencia. Son todos estos fenómenos que, al ser trasladados al campo de la pregunta por los procesos de aprendizaje, remiten simultáneamente tanto a la necesidad de revisar teorías clásicas como de poder actualizarlas en función de nuevos desafíos.

2.2 Aprendizaje informal en el mundo virtual

Antes de conceptualizar específicamente lo que se entenderá por aprendizaje, vale la pena justificar por qué nos enfocaremos en el aprendizaje *informal*. En general, se ha entendido el aprendizaje informal como aquel que resulta de la actividad cotidiana relacionada con el trabajo, la familia o el tiempo libre, normalmente no tiene un objetivo fijo definido o estructurado, no cuenta con apoyos pedagógicos definidos, no conduce a una certificación y, si bien es dirigido por la persona, puede ocurrir sin su intención o conocimiento (Jeong, Han, Lee, Sunalai, & Yoon,

2018; Romi & Schmida, 2009; Straka, 2004; Van Noy, James, & Bedley, 2016). Esta caracterización parece concordar con la conceptualización del mundo social virtual sostenida hasta ahora: lo que interesa para este artículo es la experiencia de exploración abierta y autodirigida en el uso del internet y las redes sociales, que no busca a priori ser un espacio de generación de aprendizajes certificables y transferibles. Esto indicaría que los procesos de aprendizaje que se producen bajo dichas condiciones serían entendidos de mejor forma desde esta óptica.

Como se sostuvo anteriormente, la relación entre el sujeto y su espacio de acción es una relación dialéctica, que se constituye dentro de sus propios límites al mismo tiempo que desplazándolos. En una forma similar de comprensión, a continuación se argumentará el concepto de “aprendizaje humano”.

El conocimiento no precede al sujeto ni le es ajeno, como tampoco es una sustancia inmaterial que debe ser alcanzada o descubierta. El conocimiento surge, como plantea Piaget (1981) en la interacción entre el sujeto y el objeto. El sujeto, basado en sus modos posibles de actuar en el mundo, realiza ciertas acciones con los objetos, y dichas acciones le permiten expandir y/o consolidar sus modos de actuar. El sujeto, entonces, estaría en un constante proceso de expansión y consolidación de sus modos de actuar; los que se establecen como estructuras a partir de las cuales este opera con los objetos y, a la inversa, las acciones que se realicen con los objetos abren y determinan ciertas posibilidades futuras de desarrollo de dichas estructuras. Este movimiento configura el conocimiento progresivo del mundo, en tanto el sujeto puede actuar con él de forma cada vez más flexible. De este modo, las distintas acciones que emprenda el sujeto serán las que promoverán su aprendizaje (Flavell, 1963).

A este proceso de asimilación y acomodación Piaget lo denomina “equilibración” (Piaget, 1981). Cuando un objeto se resiste a las acciones que la estructura de un organismo intenta realizar, ya sea producto de una laguna o vacío, o una confrontación, se produce un desequilibrio, que puede o no resultar en un conflicto cognitivo. La estructura entra en este conflicto cuando no logra operar y sus acciones posibles no le permiten adaptarse satisfactoriamente al entorno, a raíz de lo cual requiere acomodarse y, por ende, transformarse. Para que el conflicto promueva el aprendizaje debe ser experimentado como un conflicto que tiene sentido para el sujeto; de este modo, el sentido construido moviliza a la persona a buscar su resolución por medio de un proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

Pero ¿Cómo logra el sujeto encontrar nuevas formas de actuar? ¿De qué forma el mundo “se le hace conocible”? Vygotski (2008) ayuda a responder esto a través de su afirmación de que toda acción que el sujeto puede realizar por sí solo, antes fue realizada dentro de un plano social. Con esto, sugiere que las acciones que inicialmente se realizan en un espacio social de acción conjunta, posteriormente podrán ser realizadas a solas; de manera que el sujeto actúa como si estuviera aún con otros participando en dicha práctica cultural. De este modo, es en la práctica cultural conjunta que el mundo se transforma en un objeto de conocimiento. A este proceso de reconstrucción individual se le conoce como “internalización” (Rosas & Sebastián, 2001). Ahora bien, evidentemente no cualquier acción que realicen dos personas va a necesariamente poder ser realizada de forma individual en el futuro. Ante esto, Vygotski (2008) nos plantea que, en la relación entre dos sujetos,

se establece una “Zona de Desarrollo Próximo”, la cual se entiende como aquellas acciones que una persona puede realizar con ayuda, y que luego podrá hacer sólo, dado que se encuentran entre su Nivel de Desarrollo Real (lo que puede hacer hoy autónomamente) y su Nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede hacer con ayuda). Es importante señalar que esta zona no es una propiedad única del sujeto, sino que varía según la persona o herramienta cultural que medie y sostenga la práctica social específica, es decir, de *“las características del sistema de interacciones socialmente definido”* (Baquero, 1999, p. 141-142).

En base a lo anterior, planteamos que el aprendizaje es un proceso de expansión y consolidación de las estructuras cognitivas de un sujeto que se da a partir de la acción conjunta en un espacio social, en tanto el espacio es un lugar practicado (De Certeau, 2000); lo que abre paso y fundamenta a las nuevas expansiones y consolidación de estructuras en el futuro. La relevancia de este planteamiento radica en la naturaleza social y dinámica de los procesos de aprendizaje, permitiendo que su conceptualización sea pertinente tanto en los espacios educativos formales, como en los informales. Para comprender los procesos de aprendizaje en nuevos espacios virtuales de interacción, es necesario comprender en primer lugar cómo ellos se establecen como un lugar de práctica de acciones concretas y específicas, que pueden o no estar al servicio de ciertos conflictos cognitivos y la expansión de determinadas estructuras, y en segundo lugar el modo por el cual la práctica socialmente mediada de acciones específicas y sostenidas permite la consolidación de las estructuras previas en el sujeto y la apertura (potencial) de nuevas líneas de aprendizaje.

De este modo, sostenemos, basados en las perspectivas constructivistas ya señaladas, que para que se produzca transformación en el sujeto es necesario que se ofrezcan posibilidades de acción social y simbólicamente mediadas, las cuales deben estar ancladas en las estructuras de conocimiento ya existentes en los sujetos. Esto significa, en una primera instancia, que es fundamental contar con instancias en las que los aprendizajes puedan ser materializados en acciones, y en segunda instancia, que lo que se intenta aprender debe estar dentro de los límites de las estructuras con las que operan los individuos, generando un avance progresivo y la reconstrucción activa de las acciones. Estos elementos no necesariamente encuentran su más perfecta expresión en el mundo social virtual: el sujeto puede o no encontrar los caminos adecuados para resolver sus conflictos; puede o no encontrarse con nuevos desequilibrios; y aquello que aparece como práctica social puede o no encontrarse dentro de los límites de sus estructuras.

Por otra parte, es importante señalar que el cambio en las personas no ocurre “de buenas a primeras”, ni de una vez y para siempre. Para que se produzca aprendizaje es necesario que existan condiciones mediadas en las que se promueva el conflicto cognitivo y, además, espacios en los que el conflicto se sostenga; en otras palabras, es necesario que los sujetos se enfrenten a realizar acciones que normalmente no realizan y que, dada la dificultad que ello significa, que los sujetos no se desanimen al no lograrlo, mientras cuentan con un determinado espacio de prácticas sociales mediadas simbólicamente que posibilitan la materialización sostenida, periódica, flexible, y con sentido, de las acciones. Este proceso puede lograrse tanto en los

espacios analógicos como en los virtuales, y puede servir tanto para tensionar los conocimientos previos de la persona, como para reforzarlos.

Resumiendo, podemos concordar con lo planteado por Sebastián & Lissi (2016), quienes sostienen que

[L]a participación de un sujeto en una actividad de pensamiento colaborativo en que se opera con una cierta estructura de conocimiento (un cierto modo de generalizar usando de manera específica las palabras) puede ser reconstruido internamente y así transformar las estructuras de conocimiento con que previamente operaba el sujeto y que habían entrado en conflicto cognitivo (p.37).

El problema surge cuando los espacios virtuales que la persona suele frecuentar al navegar en internet o redes sociales prefiguran la información que es recibida (por ejemplo, a través de algoritmos), de manera que las posibilidades de conflicto cognitivo se reducen, o donde frente a la presencia de cualquier tipo de disonancia la persona pueda rápidamente abandonar ese espacio.

3. Articulaciones: espacios virtuales como espacios de aprendizaje

Quienes han investigado respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje en internet y redes sociales han pretendido abogar por una postura más conciliadora entre los argumentos que se focalizan en los efectos negativos en los sujetos y los que lo hacen en sus efectos positivos. De este modo, las conclusiones académicas tienden a sostener que los efectos de la participación de sujetos en espacios virtuales es neutra y dependiente del uso específico que se le dé a dichos espacios (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016; Pereira, Fillol & Moura, 2019; Subrahmanyam & Smahel, 2010). Esta idea es acorde a la argumentación sostenida hasta ahora: los efectos de la participación en espacios sociales virtuales no es inherentemente positiva o negativa, del mismo modo que la participación en espacios sociales analógicos tampoco lo es. La trayectoria de aprendizaje de las personas dependerá de las posibilidades de interacción sostenidas en dichos espacios, y de la posibilidad de sostener posibles conflictos cognitivos que surjan en su interacción con estos.

Habiendo presentado la argumentación general y los conceptos centrales necesarios para el análisis propuesto, buscaremos dar cuenta brevemente del modo en que la investigación ha tratado la relación entre los espacios sociales virtuales y los procesos de aprendizaje humano. Para esto, se identificaron cuatro grandes áreas de trabajo en investigación: desarrollo cognitivo, aprendizaje socioafectivo, relaciones interpersonales, e identidad. Las tres primeras áreas responden a las distinciones generales del desarrollo humano en los elementos cognitivos, socioafectivos, interpersonales y físicos (Kail & Cavanaugh, 2019; Papalia et al., 2007a; Papalia et al., 2007b). Descontando el último, se ha organizado la investigación actual que ha buscado tratar de describir o explicar la influencia de los espacios sociales virtuales en la vida de las personas. La identidad se ha considerado un área relevante de discutir en el presente artículo, por un lado, por el papel central que juega en la vida de las personas (Hammack, 2008), y por otro, por la creciente investigación que se

ha realizado sobre su relación con los espacios sociales virtuales en general y con las redes sociales en específico.

3.1 Identidad

Hammack (2008) entrega un marco conceptual a partir del cual entender el desarrollo de la identidad. Esta implica un proceso de integración de la experiencia personal con la experiencia colectiva. Este proceso conlleva la puesta en diálogo de una serie de contenidos ideológicos presentes en el contexto socio histórico en un relato coherente sobre sí mismo y los otros. Imbuidos en cierta sociedad los jóvenes se encuentran con una serie de supuestos respecto a la forma de vivir distintas dimensiones de su vida, ya sea sus relaciones afectivas, su sexualidad, su relación con la educación, sus amistades, etc. Estos supuestos son constituidos a través de las “narrativas maestras” presentes en su cultura respecto a lo que es esa sociedad. En este sentido la identidad es ante todo un proceso de aprendizaje social, una actividad que nunca acaba y que se realiza a través de la negociación constante con los medios disponibles socialmente para significar la propia experiencia. Es un proceso de constante negociación entre lo que está socialmente habilitado y lo que se practica.

Desde esta óptica cobra sentido preguntarnos tanto por la dimensión individual como colectiva de la producción de identidad, a la vez de interrogarnos por el impacto del internet y las redes sociales toda vez que estas amplían el rango de discursos y narrativas con los cuáles los jóvenes pueden interactuar. El impacto que ha tenido la masificación de las nuevas tecnologías de comunicación digital parece haber tenido impacto tanto en lo relativo a las trayectorias identitarias individuales como colectivas. La apertura de posibilidades de interacción, así como la diversidad de medios posibles de expresión aparece como una de las características más relevantes del espacio virtual a la hora de estudiar su impacto en el proceso de individuación (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016; Vargas, 2016). La oferta de espacios de interacción e intimidad seguros que resguardan de los prejuicios implica que los jóvenes pueden generar lazos afectivos y explorar con mayor libertad su propia identidad en el espacio virtual que lo que muchas veces son capaces de lograr en la vida offline. Esto es particularmente evidente en lo relativo a minorías sexuales o raciales en contextos hostiles (McDermontt, 2015; Schuschke & Tynes, 2016). Sin embargo, esto no implica que la vida en línea se encuentre completamente desconectada de la vida en línea, sino que la mediación entre ambas se convierte en un desafío para los jóvenes (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016).

El uso de las redes sociales ofrece una gama de posibilidades mayor para la expresión de la propia identidad. Hällgren (2018) usa el concepto de “*crowdsourcing identities*” para referirse precisamente al hecho de que bajo las condiciones tecnológicas existentes el trabajo identitario de los jóvenes resalta por su multidireccionalidad, multidimensionalidad y naturaleza colaborativa. Con esto un conjunto de nuevas formas de presentarse, así como toda una nueva serie de dimensiones relevantes a la hora de definirse empiezan a surgir exigiendo de sus usuarios una mayor capacidad de flexibilidad a la hora de caracterizarse (Perez-

Chirinos, 2012; Vargas, 2016). La posibilidad de la edición constante de la manera de representarse frente al otro, así como el recorte intencional de distintas facetas recuerda las elaboraciones de Goffman (1981) respecto a la presentación del sí mismo en la vida cotidiana, siendo lo singular de nuestra época la simultaneidad de presentaciones en entornos distintos que amenaza con una desconexión entre estas; la producción de universos completamente desvinculados entre sí (Serrano-Puche, 2012).

La propia habilidad para manejar las herramientas virtuales disponibles se convierte en un elemento que influye en la configuración de la identidad, y que traza distinciones entre aquellos con más y menos destrezas para ello (Weber & Mitchell, 2008; Yang, Holden, & Carter, 2018). Aquellos alumnos que perciben que, en comparación con sus pares, tienen igual o mejor habilidad para el manejo de su presencia virtual, parecen tener una mayor claridad de su propia identidad. Existe evidencia (Yang & Brown, 2016) para sostener que el impacto de la presentación del sí mismo en redes sociales puede ser diferido en el tiempo, el esfuerzo consciente respecto a cómo presentarse en redes sociales puede generar una mayor difusión de identidad a corto plazo pero mayor claridad a largo plazo. En este sentido, la pregunta por las trayectorias identitarias en redes sociales podría estar también vinculada al aprendizaje de una serie de conocimientos a las técnicas disponibles para su representación.

En lo relativo a la identidad colectiva, los desarrollos tecnológicos parecen también llevar a la necesidad de repensar dicha categoría. Solo recientemente las emergentes comunidades virtuales han sido aceptadas como equivalentes afectivas a las comunidades “reales” (Gruzd, Wellman, & Takhteyev, 2011). Internet parece desafiar las nociones respecto a las maneras en que nos vinculamos con otros; McMillan & Chavis (1986) proponen cuatro características básicas de una comunidad: el sentimiento de pertenencia, la influencia mutua, el cumplimiento de necesidades y la conexión emocional entre sus miembros. Estas mismas parecen replicarse en espacios virtuales como Twitter, aun cuando la relación entre distintas personas se dé solo digitalmente y usualmente entre personas en lugares opuestos del planeta (Gruzd et al., 2011). Pero no solo la idea de comunidad es modificada con el auge de las nuevas tecnologías de comunicación, sino que también la emergencia de movimientos sociales virtuales parece introducir diferencias en lo relativo a *“la estructura jerárquica; la autonomía comunicativa; la organización reticular; la transnacionalidad; la atemporalidad; la movilización; los repertorios de acción; y la creación de identidades colectivas y oportunidades políticas”* (Ortiz Galindo, 2016, p.178). La variedad de objetivos, identidades, temas, organización característicos de las comunidades virtuales y cibermovimientos sociales vuelve difícil agrupar en un solo campo de estudio los distintos modos de relación colectiva y desarrollo identitario en redes sociales, sin embargo, parece ser coherente con lo señalado más arriba de que estas pueden decantar tanto en una apertura de posibilidades, o un reforzamiento constante de creencias e ideologías reduciendo el contacto con visiones distintas.

3.2 Relaciones interpersonales

La dimensión de las relaciones interpersonales también se ha visto impactada por la participación de las personas en los diferentes espacios sociales virtuales de interés para este artículo (internet y redes sociales). Esto es particularmente cierto en el caso de grupos tradicionalmente marginados. Recientemente, Chib, Bentley, & Wardoyo (2019) afirman que los entornos digitales que posibilitan la participación de colectivos discriminados en espacios educativos promueven el empoderamiento personal de los mismos y la transformación social. Complementariamente, Chadwick & Fullwood (2018), y Toofaninejad, Zavaraki, Dawson, Poquet, & Sharifi (2017) postularon que el uso de redes sociales e internet favorece que las personas que se encuentran en situación de discapacidad puedan sentirse más a gusto en la interacción social, y así, aprender en un contexto positivo y “seguro”.

Los espacios sociales virtuales podrían estar posibilitando que los sujetos se involucren en prácticas culturales de las cuales eran previamente excluidos implícita o explícitamente. De este modo, en el trabajo de Chadwick & Fullwood (2018), podríamos entender los sentimientos de bienestar de los entrevistados a propósito de la posibilidad (previamente inimaginable) de participar cotidianamente en un espacio social informalmente promotor de aprendizajes, en tanto no se está centrado en la discapacidad y su consecuente posible sentimiento de discriminación. En esta línea, Byron & Hunt (2017) aportan evidencia a esta hipótesis desde un aspecto diferente de la discriminación: la sexual. Los autores han identificado que las personas de géneros y sexualidades diversas han encontrado en las redes sociales e internet un espacio más seguro de aprendizaje personal y colectivo que les permite explorar ideas que de otro modo ha demostrado ser más complejo; la ampliación del alcance de sus redes de apoyo, el acceso a la comunicación con pares y el mayor acceso al conocimiento en temas de interés, ha posibilitado el surgimiento de nuevos espacios de exploración y práctica de formas de narración y comprensión de los sujetos.

3.3 Aprendizaje socioafectivo

Diversas investigaciones han mostrado la asociación entre el uso de redes sociales y aparición de una serie de problemas psiquiátricos (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016), trastornos alimenticios (Bell & Dittmar, 2011), problemas de autoestima (Vogel, Rose, Roberts, & Eckles, 2014) entre otros (Blumberg et al., 2016), o como modo de reforzamiento de narrativas personales potencialmente dañinas (Reid & Weigle, 2014). A pesar de este tono marcadamente más negativo, existe evidencia que también apoya la idea de que estos mismos sitios pueden promover emociones positivas en sus usuarios (Oh, Ozkaya, & Larose, 2014).

Muchos de estos estudios se basan en perspectivas y modelos de medición indirectos que no permiten dar cuenta de los modos naturales y cotidianos de relación con estos espacios. Por ejemplo, a través de diseños experimentales que buscan replicar en laboratorio los efectos de sufrir rechazo o aceptación en espacios de interacción; sin embargo, estudios como el de Weinstein et al. (2015) se focalizan en la forma en que los jóvenes aprenden de forma autónoma estrategias para lidiar con el estrés que genera el espacio virtual. Este método de investigación, que se basa fundamentalmente en análisis de contenido de lo que los mismos usuarios publican

en sus espacios de interacción virtual es también usado por McDermonnt (2015), quién explora foros en internet de jóvenes LGBT con conductas autolesivas y como estos aparecen muchas veces como la única alternativa para poder conversar sobre las dificultades cotidianas de estos jóvenes por temor al rechazo social. Estrategias como estas permiten un acercamiento más naturalista a la comprensión de la forma en que los jóvenes resuelven el problema del manejo del flujo de información constante del que son sujetos.

Por otro lado, Marzouki & Oullier (2012) hablan de las redes sociales como una “conciencia colectiva virtual” que además acelera procesos de difusión emocional, señalando cómo esto se posibilita a través de las facilidades que internet entrega para la producción de acciones espontáneas, homogéneas y simultáneas. Courbet, Fourquet-Courbet, & Marchioli (2015) señalan cómo las diferencias individuales pueden estar moldeando a su vez la relación con las emociones colectiva en internet; a partir del estudio de las reacciones posteriores a la muerte de un reconocido artista, muestran cómo las redes sociales pueden estar facilitando procesos de elaboración de experiencias de duelo mientras que en otros casos más bien ralentizándolos, de acuerdo con el grado de identificación grupal de las personas. A su vez, parecieran existir diferencias en la pregnancia que distintas emociones tienen en su difusión a través del mundo digital; la literatura parece coincidir en que las publicaciones que generan emociones negativas y que mayor nivel de *arousal* tienen más potencial para terminar viralizándose y capturando la experiencia afectiva de los usuarios expuestos a ellas (Berger & Milkman, 2012; Fan, Zhao, Chen, & Xu, 2014; Fan, Xu, & Zhao, 2018)

3.4 Desarrollo cognitivo

Kind & Evans (2015) afirman que, cuando los individuos no se encuentran en espacios estructurados de aprendizaje, son ellos quienes deben reconocer sus propias falencias o necesidades de aprendizaje y movilizarse para resolverlas. En otras palabras, deben identificar aquellas lagunas que les generan conflictos cognitivos. Esto necesariamente los convierte, sabiéndolo o no, en lo que la literatura ha llamado como “aprendices para toda la vida”. De este modo, las redes sociales en línea permiten que la retroalimentación y colaboración sea inmediata, aumentando las posibilidades de aprendizaje constante y contingente a las búsquedas de las personas. Así, la participación en blogs, microblogs -como Twitter, plataformas multimedia -como Youtube, Instagram o TikTok, páginas colaborativas -como Wikipedia, y redes sociales en general, han facilitado el acceso a información y participación de usuarios en discusiones que promoverían potencialmente su aprendizaje.

Las estrategias recurrentes de aprendizaje a partir de la interacción con estos tipos de espacios sociales virtuales han sido identificadas por Pereira et al. (2019) en tres tipos: ensayo y error, imitación/inspiración, y búsqueda de información. El ensayo y error fue propuesto por los autores como la estrategia más prevalente. La principal forma de aprender en estos espacios es probando, utilizando, jugando, etc. Luego, la imitación/inspiración significa la posibilidad de observar las acciones, el trabajo, consejos, etc., que se presentan en la red para luego imitarlos repetidamente hasta

lograr el desarrollo de la habilidad o producto deseado. Por último, la búsqueda de información se ha identificado como la utilización del contenido compartido en la red para satisfacer la curiosidad o necesidad de resolución de alguna duda o pregunta de parte del usuario, así como mantenerse al día con los acontecimientos actuales.

De diferentes modos, estas estrategias buscan hacer frente a los conflictos cognitivos que movilizan al sujeto a buscar espacios de aprendizaje, pero cómo lo superan dependería, acorde a la hipótesis del presente artículo, de las rutas y caminos virtuales que se configuren para la exploración de los usuarios. Razonablemente, esto no es explícito en Pereira et al. (2019), por lo que es posible pensar que los autores consideran que las personas pueden aprender exactamente lo mismo cada uno por sí mismo, en tanto el espacio virtual debería ser igual para todos: tal como se elabora aquí, esto no necesariamente es así.

Apuntando ahora a los aspectos específicos que son potenciados por la participación en la red, Rowland, Craig-Hare, Ault, Ellis, & Bulgren (2017) presentan el modo en que las redes sociales y los videojuegos potencian el desarrollo de las competencias argumentativas de los jóvenes usuarios. Por otro lado, Lau, Lui, & Chu (2017), dan cuenta que el uso de wikies promueve el desarrollo del pensamiento analítico y científico en los jóvenes, así como la resolución colectiva de problemas y la habilidad de búsqueda de información en línea. La participación en redes sociales ha mostrado también ser un interesante medio para el desarrollo político-ciudadano (Loader, Vromen, Xenos, Steel, & Burgum, 2015) y ético-profesional (Cartwright, 2017) dada las posibilidades de las personas de practicar en dichos espacios las acciones – y aprendizajes – que serán requeridas luego a nivel personal o profesional.

4. Discusión

Afirmamos que un elemento central a considerar a la hora de entender la configuración de espacios de aprendizaje informal en internet y redes sociales es la exploración que realiza el individuo en dichos espacios, y cómo esta implica la participación de las personas en actividades conjuntas específicas, inestructuradas y sin un propósito educativo formalmente organizado; luego, dependiendo de cuáles sean las herramientas y prácticas culturales semióticamente mediadas que sostengan dicha participación, puede que la exploración conduzca a un aprendizaje. De este modo, se plantea que el internet o las redes sociales no aumentan o disminuyen el conflicto en sí mismo, sino que, en la medida que el uso de internet se encuentra constreñido a un número limitado de redes sociales o de páginas web, puede verse reducido el potencial de éste para promover instancias en las que el sujeto ponga en tensión sus conocimientos previos y/o puede aumentar las posibilidades del sujeto de utilizarlo para resolver lagunas o reforzar su conocimiento previo.

Es así como la amplitud del recorrido “psicogeográfico” virtual que realizan los jóvenes puede ser entendido como un recurso que habilite la expansión de la puesta en práctica de diversos recursos de los jóvenes, así como la producción de nuevas habilidades. Los diversos “recorridos” que los jóvenes establecen en su navegación por internet no necesariamente sirven a la transformación de estructuras, sino también a la consolidación y reforzamiento de lo que el sujeto

ya sabía mediante la aplicación de algoritmos que encapsulan al sujeto en ciertos “barrios virtuales”. La breve revisión anterior da luces de la diversidad de efectos que puede generar en términos de aprendizaje informal las prácticas de navegación en internet y redes sociales, sin embargo, se observa en la literatura revisada una ausencia de teorización respecto a los modos específicos en que se entabla una relación singular con estos espacios, y las posibles consecuencias y diferencias que ello puede traer a las experiencias y el aprendizaje del usuario.

Por ejemplo, en las investigaciones revisadas se señala la posibilidad de generación de vínculos afectivo significativos para el desarrollo identitario y socioemocional (Chadwick & Fullwood, 2018; Michikyan & Suárez-Orozco, 2016; Toofaninejad et al., 2017; Vargas, 2016), sin embargo, esto depende del establecimiento de modos de vinculación positivos para los jóvenes. Asimismo, son pocas las investigaciones que se interrogan por las formas en que es posible llegar a establecer patrones de socialización positivos en internet y redes sociales; por esto investigaciones como la de McDermontt (2015) y Weinstein et al. (2015) que se preguntan por las formas en que los jóvenes establecen relaciones significativas con estos espacios son relevantes, pues ayudan a comprender de mejor manera los procesos de apropiación subjetiva de ciertos espacios de interacción digital. Esto revela un punto ciego de los enfoques de investigación contemporáneos, donde la relación que los jóvenes con el mundo virtual dejan de lado la pregunta por la producción de dicha relación.

Cómo señalan algunas de las investigaciones revisadas (Lau et al., 2017; Loader et al., 2015; Rowland et al. 2017) diversos tipos de prácticas en internet y redes sociales fomentan el desarrollo de variadas habilidades y competencias, sin embargo, como recuerdan Pereira et al. (2019) estos aprendizajes requieren a su vez la búsqueda de nueva información. En contextos de aprendizaje informal, esta búsqueda se vuelve particularmente relevante en tanto responde principalmente a los intereses de los jóvenes, lo que puede decantar en el “efecto burbuja” que se ha mencionado (Parisier, 2011). En este contexto, existen dos posibilidades: primero, que motivados por la resolución de un conflicto específico (laguna o contradicción), encuentren ciertos espacios que promuevan su resolución de formas o bien insuficientes o bien poco novedosas, en tanto responden a la participación en espacios que refuerzan la estructura como ya se venía operando; o segundo, que dada la circunscripción de la exploración a ciertos barrios virtuales, con sus prácticas sociales específicas, el conflicto que movilizó al sujeto a la exploración no se resuelva dada la posibilidad de no hacerle frente.

Algo similar se puede hipotetizar en la investigación relativa al desarrollo de prácticas cooperativas en internet y redes sociales (Gruzd et al., 2011; Marzouki & Oullier, 2012) donde si bien se resalta el componente comunitario de estas no se problematiza como la producción de circuitos cerrados de interacción pueden derivar en la consolidación de creencias impermeables a la diferencia o fortalecimiento de afectos negativos (Del Vicario et al., 2016; Garrett, 2009). En línea con esto parece relevante plantearse modos de fomentar que, en su tiempo libre de navegación por internet, los jóvenes dispongan de habilidades que faciliten una exploración más amplia de las posibilidades existentes en los espacios que suelen frecuentar, y así evitar ambas situaciones antes planteadas.

Como nos recuerdan diversos autores (de Aguilera et al., 20018; Nash, 2016; Parisier 2011) si bien es cierto que la navegación por internet y redes sociales ofrece la posibilidad de acceder virtualmente a una infinidad de contenidos posibles, por otro lado la relación con el mundo virtual se encuentra en gran parte orientada por el resultado de algoritmos que van determinando el contenido que es consumido por las personas. Por lo tanto cabría preguntarse hasta qué punto el uso de herramientas informáticas ofrece las posibilidades de conflicto cognitivo que tensionan los conocimientos previos de los jóvenes, necesario para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Pareciera ser más bien que se corre el riesgo de que a raíz de las operaciones sobre la data de las personas se terminan configurando nichos cerrados de interacciones que solo refuerzan aprendizajes ya constituidos. Esta tensión es precisamente uno de los focos de análisis que falta en la literatura revisada, si bien esta parece haber explorado una gran diversidad de efectos (positivos y negativos) que pueden producirse en la relación con internet y redes sociales, la singularidad de la configuración de esa relación es dejada de lado. En otras palabras, no se observa el foco en las variables que influyen en que los modos de uso de diversas plataformas sigan una trayectoria que fomente el aprendizaje.

Es a raíz de este problema que consideramos que el concepto de psicogeografía es valioso: permite plantear la relación de las personas con el mundo virtual a la imagen de la que se establece con una ciudad, para preguntarse ¿cuáles “barrios” se visitan más y cuáles menos? ¿Cuáles partes de esa ciudad se conocen y cuáles aún quedan por descubrir? En la medida que existe una contracción de los focos de interacción, es posible suponer que también habrá una contracción de las posibilidades de generar problemáticas que aporten a procesos de aprendizaje informal, así, se puede pensar que el modo típico de interacción con los espacios virtuales promovería un predominio de la asimilación sobre la acomodación, siguiendo la conceptualización piagetana, principalmente reforzando las estructuras previas a raíz de la participación en espacios muy similares entre sí gracias al diseño de las redes sociales e internet. Con todo, esta dinámica de “cerramiento” y “expansión selectiva” de los barrios virtuales también puede traer beneficios, después de todo, los sujetos que aprenden en espacios informales no necesariamente buscan contradecir lo que ya saben.

Por ejemplo, uno de los grupos de jóvenes más beneficiados con esta dinámica son aquellos que de otro modo se verían marginalizados: las posibilidades de exploración en grupos relativamente cerrados permite consolidar identidades, desarrollar relaciones interpersonales y ganar confianza afectiva y cognitivamente hablando. Como ya se dijo, abre posibilidades de suplir lagunas en el conocimiento y profundizar en aquello que de antemano se ha definido como deseable. Pero por otro lado, el costo para estos grupos podría ser caer en un mayor distanciamiento, al reducirse las posibilidades de explorar y participar en otros barrios virtuales. Esto que es cierto para para los pequeños grupos presentados en el apartado anterior puede ser válido para los jóvenes en general. Es ahí donde reside la importancia de este artículo y el rol de la educación en el uso de la tecnología en el siglo XXI. La investigación señala que quienes cuentan con mayores habilidades cognitivas, metacognitivas y autoconfianza logran sacar más provecho de su implicación en procesos de aprendizaje informal (Jeong et al., 2018).

Entonces, no se trata que la navegación por internet y redes sociales aumente o disminuya los conflictos cognitivos en sí misma; sino que, en la medida que el uso de internet se encuentre constreñido a un número limitado de redes sociales o de páginas web se reduce fuertemente el potencial de este para estas instancias. En la medida en que la pregunta por la producción de trayectorias de relación con estos espacios virtuales no aparezca en la literatura, se pierde de vista el hecho de que estos espacios sólo cobran relevancia en función del uso particular que se les da, así como la comprensión de los factores que intervienen en un uso que decante en resultados positivos o negativos en las distintas áreas resaltadas.

De este modo, se vuelve relevante la pregunta por cómo puede promoverse la internalización de modos nuevos de acción a partir de la interacción de los sujetos con dichos espacios virtuales. Siguiendo las nociones vygotkianas ya trabajadas, vale preguntarse por las prácticas sociales y herramientas culturales disponibles a la hora de navegar por internet; una amplitud y diversidad de ellas pueden contribuir a evitar la génesis de nichos excesivamente estáticos y poco novedosos para los sujetos. La capacidad de “explorar” de formas más libres – no solamente orientada por el efecto de algoritmos informáticos – parece ser una habilidad con un potencial exponencial en la producción de posibilidades de aprendizaje, además de una importante habilidad diferenciadora entre pares (Weber & Mitchell, 2008; Yang et al., 2018) Por supuesto, esto implica un desafío para los profesionales dedicados a la educación, ya que implica introducir una forma de vinculación crítica y curiosa con el mundo virtual: más que ser un guía turístico paseándose de una atracción en otra, se puede pensar como ser un navegador experto, que distingue adecuadamente los mejores modos de recorrer la ciudad de acuerdo a las distintas necesidades que aparezcan.

El hecho de que el uso de internet y redes sociales esté vinculado fuertemente con prácticas de ensayo y error (Pereira et al., 2019) es significativo pues implica que hay una amplia libertad para practicar acciones que pueden resultar difíciles en el mundo análogo. Esto se hace extensible, por ende, a todos aquellos que, ya sea por ansiedad social o por no contar con un espacio protegido (percibido) para la experimentación, están perdiendo oportunidades de aprendizaje. Ya sea la distancia física con el otro, o la posibilidad de ensayar respuestas antes de lanzarlas al espacio social, sería una verdadera ganancia en términos del proceso de aprendizaje humano: el sujeto que transita en el mundo social virtual, puede acceder a actividades conjuntas y colaborativas. El encuentro con otro, y la puesta en acción de prácticas colaborativas parece ser una característica definitoria de los mundos virtuales según múltiples autores trabajados hasta ahora (Chib et al., 2019; Gruzd et al., 2011; Hällgren, 2018; Ortiz Galindo, 2016). En ese sentido estos mundos no son diferentes a cualquier otro en lo relativo a la relevancia de la mediación social de los otros, más bien se podría suponer que expanden de forma exponencial esta experiencia. Esto es especialmente notable para quienes utilizan estos espacios en pos de su desarrollo cognitivo, ya que democratizan el aprendizaje más allá de la tan nombrada “Educación Continua” para ser algo así como una “Educación Autodirigida”, que es un aspecto característico del aprendizaje informal.

Sin embargo, cómo se señaló anteriormente la participación en estos espacios implica también desafíos afectivos particulares, como el hecho de que los afectos

negativos suelen poseer una mayor capacidad para viralizarse (Fan et al., 2014; Fan et al., 2018), de manera que para poder auto dirigirse efectivamente en este mundo se requiere el desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias de afrontamiento que no limiten las posibilidades de exploración. Se corre el riesgo de que, ante la ausencia de estas estrategias y habilidades, las personas eviten cualquier espacio de interacción que pueda resultar generar ansiedad (Nash, 2016) y con ella perder la posibilidad de tener experiencias de conflicto y aprendizaje.

Entonces si la literatura revisada da cuenta de forma muy evidente de la variedad de efectos que las prácticas de navegación por internet y redes sociales pueden tener, la pregunta al estudiarlas no debería ser si estos efectos son negativos o positivos. Al preguntarse e investigar las relaciones que establecen los jóvenes con los espacios virtuales señalados, este foco resulta limitante, en tanto no permite indagar en qué es lo que los jóvenes realmente hacen en su relación con internet y las dificultades que pueden encontrar. El reconocimiento de estas dificultades, de los conflictos cognitivos que los jóvenes pueden encontrar en sus usos durante el tiempo libre de redes sociales e internet, es precisamente una de las ausencias que más llama la atención de literatura revisada.

Una de las grandes preguntas que presentan las nuevas formas de aprendizaje y entretenimiento en línea es cómo preservar la posibilidad de mantenerse como agente activo frente a un espacio que muchas veces termina siendo configurado en función de algoritmos y filtros informáticos, y poder reconocer la infinidad de espacio todavía por conocer. A raíz de la inquietud por entender los procesos de aprendizaje informal de los jóvenes al navegar por internet y redes sociales, es que se considera que el concepto de “psicogeografía” aporta una herramienta conceptual importante y que enriquecería la investigación ya existente. Este concepto enfatiza en la importancia de reconocer las acciones que los individuos realizan para producir una relación singular con estos espacios, a la vez que reconoce que estos espacios pueden estar guiando las posibilidades de descubrimiento de información nueva. Las distintas trayectorias de aprendizaje informal que los jóvenes logren al navegar por internet dependen, en gran parte, de qué tan efectivamente exploran de forma autónoma este espacio, exploración que eventualmente desafíe las formas típicas de actuar. Si se visita una y otra vez los mismos “barrios” resulta difícil pensar que esto ocurra.

5. Conclusiones

Es posible plantear dos conclusiones: por un lado, la literatura sobre los procesos de aprendizaje informal en espacios de interacción virtual, ya sea internet o redes sociales, ha ignorado la pregunta sobre los modos en que esta interacción logra los efectos que describen. Se ha mostrado que existe amplio interés reciente por presentar los diversos efectos e implicancias que tiene el uso y navegación de los jóvenes en internet y redes sociales, tanto en lo que respecta al desarrollo de su identidad, como a sus relaciones sociales, su afectividad o desarrollo cognitivo. Ahora bien, se puede concluir que estos efectos requieren aún ser afinados en razón de su producción y génesis en dinámicas interaccionales específicas no descritas en la literatura. No basta con reconocer ciertos efectos del uso del internet y las

redes sociales para los aprendizajes informales de los jóvenes sino que esto debería ser complementado con la elaboración sobre las razones que derivan en distintas trayectorias de aprendizaje en estos espacios. En ese sentido, la argumentación presentada busca aportar en el desarrollo de un modo de superar dicho vacío, al plantear el concepto de psicogeografía como un modo de interrogar la manera en que se genera una relación singular con estos espacios y los diversos factores que influyen en ello.

Por otro lado, a propósito de la prominencia de un modo típico de tránsito irreflexivo en estos espacios, se da cuenta del amplio camino por avanzar en la formación y educación de los jóvenes con respecto al uso cotidiano del internet y las redes sociales. Se plantea como foco importante de la investigación futura el preguntarse cómo se educa – y nos educamos – para que la relación con el mundo virtual no se reduzca a un consumo pasivo de las posibilidades y “barrios” que se presentan, sino que esta relación permite la constitución como agentes que intervienen y no meros usuarios (Nash, 2016). Es así como se reconoce como un desafío futuro el rol de los educadores del siglo XXI en la propagación y asistencia en cierto nivel reflexivo de alfabetización digital. Es posible concordar este punto con Díaz & Ioannou (2019) para quienes uno de los mayores desafíos para la educación en el futuro es apoyar a los jóvenes en la conexión, exploración y aprendizaje consciente posibilitado por su involucramiento en el mundo social virtual.

6. Referencias bibliográficas

- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. doi:10.1016/j.rmcl.2014.12.001
- Baker, L. R., & Hitchcock, L. I. (2017). Using Pinterest in undergraduate social work education: Assignment development and pilot survey results. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 535-545. doi: 10.1080/10437797.2016.1272515
- Baquero, R. (1999). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bell, B. T., & Dittmar, H. (2011). Does Media Type Matter? The Role of Identification in Adolescent Girls' Media Consumption and the Impact of Different Thin-Ideal Media on Body Image. *Sex Roles*, 65(7-8), 478. doi:10.1007/s11199-011-9964-x
- Berger, J., & Milkman, K. L. (2012). What makes online content viral?. *Journal of marketing research*, 49(2), 192-205. doi:10.1509/jmr.10.0353
- Blumberg, F; Rice, J., & Dikmeis, A. (2016). Social Media as a Venue for Emotion Regulation Among Adolescents. En Sharon Y. Tettegah (Ed.) *Emotions, Technology, and Social Media* (pp.105-116). Londres: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801857-6.00006-3

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. (Aprendizaje y transformación del sujeto en formación.) En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, (*Sous la direction de*) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Bullingham, L. & Vasconcelos, A. C. (2013). "The presentation of self in the online world": Goffman and the study of online identities. *Journal of Information Science*, 39(1), 101-112. doi:10.1177/0165551512470051
- Byron, P., & Hunt, J. (2017). 'That happened to me too': young people's informal knowledge of diverse genders and sexualities. *Sex Education*, 17(3), 319-332. doi:10.1080/14681811.2017.1292899
- Cáceres, M. D., Ruiz, J. A., & Brändle, G. (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 14, 213-231. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/8070>
- Cartwright, L. (2017). Supporting students to use social media and comply with professional standards. *Social Work Education*, 36(8), 880-892. doi:10.1080/02615479.2017.1372409
- Chadwick, D. D., & Fullwood, C. (2018). An online life like any other: Identity, self-determination, and social networking among adults with intellectual disabilities. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(1), 56-64. doi:10.1089/cyber.2016.0689
- Chib, A., Bentley, C. M., & Wardoyo, R. J. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (58), 51-61. doi:10.3916/c58-2019-05
- Courbet, D., Fourquet-Courbet, M. P., & Marchioli, A. (2015). Les médias sociaux, régulateurs d'émotions collectives. *Hermès, La Revue*, (1), 287-292. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-1-page-287.htm>
- Coviello, L., Sohn, Y., Kramer, A. D., Marlow, C., Franceschetti, M., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2014). Detecting emotional contagion in massive social networks. *PloS one*, 9(3), e90315 doi: 10.1371/journal.pone.0090315
- Cuenca Ramon, L. A. (2013). *Internet como espacio de creación colectiva: Metamemoria, un ejemplo práctico* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. doi:10.4995/Thesis/10251/34771
- de Aguilera Moyano, M., Valcarcel, A. S., & de Aguilera, R. (2018). Comunicación, discursos, algoritmos, poder. *Ambitos: Revista internacional de comunicación*, (40), 15. doi:10.12795/ambitos.2018.i40.20
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I* (Vol. 1). México: Universidad Iberoamericana.

- Debord, G. (2000). Introducción a una crítica de la geografía urbana. *Aparte Rei Revista de filosofía*, 11.
- Del Vicario, M., Vivaldo, G., Bessi, A., Zollo, F., Scala, A., Caldarelli, G., & Quattrocchi, W. (2016). Echo chambers: Emotional contagion and group polarization on facebook. *Scientific reports*, 6, 37825. doi:10.2139/ssrn.2795110
- Díaz, P. & Ioannou, A. (2019). Learning in a Digital World: An Introduction. En P., Díaz, A., Ioannou, K. K., Bhagat, & J. M., Spector. (Eds.) *Learning in a Digital World: Perspective on Interactive Technologies for Formal and Informal Education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-8265-9
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fan, R., Xu, K., & Zhao, J. (2018). An agent-based model for emotion contagion and competition in online social media. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 495, 245-259. doi:10.1016/j.physa.2017.12.086
- Fan, R., Zhao, J., Chen, Y., & Xu, K. (2014). Anger is more influential than joy: Sentiment correlation in Weibo. *PloS one*, 9(10), e110184. doi:10.1371/journal.pone.0110184
- Fileborn, B., Lyons, A., Hinchliff, S., Brown, G., Heywood, W., & Minichiello, V. (2017). Learning about sex in later life: sources of education and older Australian adults. *Sex Education*, 17(2), 165-179. doi:10.1080/14681811.2016.1273829
- Flavell, J. H. (1963). *The university series in psychology. The developmental psychology of Jean Piaget*. NY: D Van Nostrand. doi:10.1037/11449-000
- Garrett, R.K. (2009). Echo chambers online?: Politically motivated selective exposure among Internet news users. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(2), 265–285, doi: 10.1111/j.1083-6101.2009.01440.x
- Gruzd, A., Wellman, B., & Takhteyev, Y. (2011). Imagining Twitter as an imagined community. *American Behavioral Scientist*, 55(10), 1294-1318. doi:10.1177%2F0002764211409378
- Hällgren, C. (2018). Crowdsourcing identities: One way to think about young people's making of identity in conditions proposed by contemporary, digital technologies? En *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 12-14 November, 2018, Seville, Spain* (pp. 2584-2588). IATED Academy. doi:10.21125/iceri.2018.1574
- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. doi:10.1177%2F1088868308316892
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalai, S., & Yoon, S. W. (2018). Integrative literature review on informal learning: Antecedents, conceptualizations, and

- future directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128-152. doi:10.1177/1534484318772242
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2019). *Human Development A Life-Span View*. Boston: Cengage.
- Kind, T., & Evans, Y. (2015). Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, 27(2), 124-132. doi:10.3109/09540261.2014.990421
- Kind, T., Patel, P. D., Lie, D., & Chretien, K. C. (2014). Twelve tips for using social media as a medical educator. *Medical teacher*, 36(4), 284-290. doi:10.3109/0142159X.2013.852167
- Lau, W. W., Lui, V., & Chu, S. K. (2017). The use of wikis in a science inquiry-based project in a primary school. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 533-553. doi:10.1007/s11423-016-9479-9
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Buenos Aires: Anagrama
- Loader, B. D., Vromen, A., Xenos, M. A., Steel, H., & Burgum, S. (2015). Campus politics, student societies and social media. *The Sociological Review*, 63(4), 820-839. doi:10.1111/2F1467-954X.12220
- Marzouki, Y., & Oullier, O. (7 de julio de 2012). Revolutionizing Revolutions: Virtual Collective Consciousness and the Arab Spring. *The Huffington Post*. Recuperado de https://www.huffpost.com/entry/revolutionizing-revolutio_b_1679181
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I
- McDermott, E. (2015). Asking for help online: Lesbian, gay, bisexual and trans youth, self-harm and articulating the 'failed' self. *Health*, 19(6), 561-577. doi:10.1177/1363459314557967
- Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent media and social media use: Implications for development. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411-414. doi:10.1177/0743558416643801
- Nash, A. (2016). Affect, People and Digital social networks. En Sharon Y. Tettegah (Eds.) *Emotions, Technology, and Social Media* (pp. 3-23). Londres: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801857-6.00001-4
- Oh, H. J., Ozkaya, E., & LaRose, R. (2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 30, 69-78. doi:10.1016/j.chb.2013.07.053

- Ortiz Galindo, R. (2016). Los cibermovimientos sociales: una revisión del concepto y marco teórico. En *Comunicación & Sociedad*, 29 (4), 165-183. doi:10.15581/03.29.4.sp.165-183
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007a). *Human development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Sterns, H. L., Feldman, R. D., & Camp, C. J. (2007b). *Adult development and aging*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Nueva York: Penguin
- Patrick, W. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices* (Vol. 2009, No. 35). OECD publishing.
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (58), 41-50. doi:10.3916/c58-2019-04
- Pérez-Chirinos, V. (2012). Identidad y redes sociales: construcción narrativa del yo hipertextual. *Austral Comunicación*, 1(1), 9-25. doi:10.26422/AUCOM.2012.0101.PER
- Piaget, J (1981) La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4:sup2, 13-54 doi:10.1080/02103702.1981.10821902
- Reid, D., & Weigle, P. (2014). Social media use among adolescents: Benefits and risks. *Adolescent Psychiatry*, 4(2), 73-80. doi:10.2174/221067660402140709115810
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. doi:10.1080/03057640902904472
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rowland, A., Craig-Hare, J., Ault, M., Ellis, J., & Bulgren, J. (2017). Social media: How the next generation can practice argumentation. *Educational Media International*, 54(2), 99-111. doi:10.1080/09523987.2017.1362818
- Sebastián, C., & Lissi, M.R. (2016). El Aprendizaje como Proceso Psicológico Superior. Hacia una Comprensión Histórico-Cultural del Desarrollo del Proceso de Aprender. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.) *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp.19-47). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Seifert, A., Doh, M., & Wahl, H. W. (2017). They also do it: Internet use by older adults living in residential care facilities. *Educational Gerontology*, 43(9), 451-461. doi:10.1080/03601277.2017.1326224
- Serrano-Puche, J. (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 46, 1–17. doi:10.7238/a.v0i46.1673
- Schuschke, J., & Tynes, B. M. (2016). Online community empowerment, emotional connection, and armed love in the Black Lives Matter Movement. En Sharon Y. Tettegah (Eds.) *Emotions, technology, and social media* (pp. 25-47). Londres: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801857-6.00002-6
- Sinanan, J. (2016). Social Media and Sorting Out Family Relationships. En Sharon Y. Tettegah (Eds.) *Emotions, technology, and social media* (pp. 66-83). Londres: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801857-6.00004-X
- Straka, G. A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2010). *Digital youth: The role of media in development*. Nueva York: Springer Science & Business Media. doi:10.1007/978-1-4419-6278-2
- Thompson, J. (1998). *Los Media y la Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Thorkildsen, T. A., & Xing, K. (2016). Facebook as a tool for enhancing communication and self-expression. En Sharon Y. Tettegah (Eds.). *Emotions, technology, and social media* (pp. 117-138). Londres: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801857-6.00007-5
- Toofaninejad, E., Zaraii Zavaraki, E., Dawson, S., Poquet, O., & Sharifi Daramadi, P. (2017). Social media use for deaf and hard of hearing students in educational settings: a systematic review of literature. *Deafness & Education International*, 19(3-4), 144-161. doi:10.1080/14643154.2017.1411874
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). Reconceptualizing learning: A review of the literature on informal learning. *ACT Foundation. Rutgers Education and Employment Research Center*.
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-24. doi:10.14483/calj.v18n1.9415
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222. doi:10.1037/ppm0000047
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Weber, S., & Mitchell, C. (2008). Imaging, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies. *Youth, identity, and digital media*, 7, 25-47. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.025
- Weinstein, E. C., Selman, R. L., Thomas, S., Kim, J. E., White, A. E., & Dinakar, K. (2016). How to cope with digital stress: The recommendations adolescents offer their peers online. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 415-441. doi:10.1177%2F0743558415587326
- Yang, C. C., & Brown, B. B. (2016). Online self-presentation on Facebook and self development during the college transition. *Journal of youth and adolescence*, 45(2), 402-416. doi:10.1007/s10964-015-0385-y
- Yang, C. C., Holden, S. M., & Carter, M. D. (2018). Social media social comparison of ability (but not opinion) predicts lower identity clarity: Identity processing style as a mediator. *Journal of youth and adolescence*, 47(10), 2114-2128. doi:10.1007/s10964-017-0801-6