



## Virtual Communities: emerging dynamics of social participation and learning among youth

### Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes

Raquel Miño Puigcercós<sup>a</sup>, Pablo Rivera Vargas<sup>b</sup>, Cristina Alonso Cano<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

<http://orcid.org/0000-0002-5391-4637> [rmينو@ub.edu](mailto:rmينو@ub.edu)

<sup>b</sup> Facultad de Educación, Universidad de Barcelona & Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

<http://orcid.org/0000-0002-9564-2596> [pablorivera@ub.edu](mailto:pablorivera@ub.edu)

<sup>c</sup> Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

<http://orcid.org/0000-0002-2866-2650> [cristina.alonso@ub.edu](mailto:cristina.alonso@ub.edu)

#### ARTICLE INFO

##### Key words:

Informal learning  
Social participation  
Youth  
Social media  
Case studies

#### ABSTRACT

This paper presents the results of a research project on youth learning through social participation in virtual communities. The project was organized in three phases: (1) detection and mapping of virtual communities with high participation of young people between 15 and 29 years old; (2) selection and in-depth study of 7 virtual communities; and (3) creation and distribution of an online questionnaire to calibrate the extension of the phenomenon. The project started with an intentional sampling of 24 virtual communities with high youth participation, which allowed to categorize the particularities of these communities. Building from the results of the first phase of the research, seven case studies were implemented in each community, doing 2-4 semi-structured interviews to the participants and collecting evidences through observations in the virtual environments. The results are presented in this article, specially focusing on four categories: interest to participate, participatory culture, learning dynamics and knowledge expansion. The discussion presents expose how virtual communities have become one of the quotidian contexts of young people, broadening their opportunities to learn.

#### RESUMEN

##### Palabras clave:

Aprendizaje informal  
Participación social  
Juventud  
Medios sociales  
Estudios de caso

En el siguiente artículo se presentan los resultados de una investigación sobre el aprendizaje de los jóvenes mediante la participación social en comunidades virtuales. El proyecto se organizó en tres fases: (1) detección y cartografiado de entornos virtuales con alta participación de jóvenes de entre 15 y 29 años; (2) selección y estudio en profundidad de 7 comunidades virtuales; y (3) creación y distribución de un cuestionario en línea para calibrar la extensión del fenómeno. Se partió de un muestreo intencionado de 24 comunidades virtuales con alta participación juvenil, que permitió categorizar las particularidades de las comunidades virtuales. A partir de los resultados de la primera fase, se llevaron a cabo siete estudios de caso, realizando entre 2 y 4 entrevistas semi-estructuradas a los participantes de cada comunidad, además de recogida de evidencias obtenidas de la propia observación de los entornos virtuales. Los resultados de esta segunda fase son los presentados en este trabajo, especialmente los relativos a las categorías: interés por participar, cultura participativa, dinámicas de aprendizaje y expansión de los saberes. En la discusión se profundiza en cómo las comunidades virtuales se han convertido en uno de los contextos cotidianos de los jóvenes, ampliando sus oportunidades de aprendizaje.

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La participación de los jóvenes se ha convertido en un foco de atención y actuación, tanto en los medios de comunicación como en los contextos políticos, culturales y académicos. La cantidad de información y estudios que abordan esta temática proyectan representaciones muy distintas de la juventud (Feixa, 2014; Miño-Puigcercós y Padilla, 2015; Miño-Puigcercós, Rivera-Vargas y Cobo, 2019). Aun así, existe cierto consenso al considerar que la participación de los jóvenes es algo positivo y a promover (Lucas, 2017; Rudduck y Flutter, 2004;). Uno de los fenómenos que está transformando las formas de participación juvenil de manera transversal es su presencia en entornos virtuales (Shirky, 2009). En este sentido, más allá de la idealización y estigmatización de los jóvenes como héroes de la sociedad red o víctimas de la sociedad del riesgo (Feixa, 2014), no podemos negar que el uso de medios digitales ha tenido un gran impacto en las culturas juveniles y en sus culturas de aprendizaje.

En este trabajo, se aborda cómo los jóvenes de entre 15 y 29 años utilizan los medios digitales para interactuar y aprender con otros a través de la creación de comunidades virtuales. Rheingold (1993; 2000) las describió como redes de relaciones personales que se crean en el ciberespacio. A partir de esta definición de comunidad virtual, se han desarrollado una gran cantidad de trabajos teóricos y empíricos para tratar de comprender qué caracteriza las interacciones sociales que se producen online y qué oportunidades de aprendizaje y socialización pueden llegar a generar (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013; Hayes y Gee, 2009; Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, Rhodes, Salen, Schor, Sefton-Green y Watkins, 2013; Jenkins, Ito y Boyd, 2015; Ridings y Gefen, 2004; Valiente, 2014).

En los trabajos de investigación referenciados, uno de los principales focos de análisis es el potencial pedagógico de las comunidades virtuales. A partir de un estudio sobre las dinámicas y relaciones entre los participantes de juegos de rol en línea, Acevedo y Maya (2016) evidencian el impacto de la participación en comunidades virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus miembros, dado el “aporte al desarrollo de las actividades cooperativas, el fomento del trabajo en equipo, la interactividad e interconectividad que los caracteriza” (p. 145). Los autores destacan que los entornos virtuales se están convirtiendo en recursos para el aprendizaje, tanto en entornos formales como informales. En este sentido, parece especialmente relevante prestar atención a las investigaciones que, más allá de investigar los contextos por separado, buscan comprender las conexiones entre las prácticas que tienen lugar en contextos “online” y “offline”, como parte integrada de las actividades cotidianas de los jóvenes (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013).

Estos estudios ponen de relieve que buena parte de los jóvenes utilizan los medios sociales para conectar con comunidades que van más allá de su familia, centro educativo o entorno social próximo (Jenkins, Ito y Boyd, 2015). Algo que les posibilita contactar con personas que no podrían conocer en los contextos presenciales que frecuentan.

El trabajo que nos ocupa parte de los resultados del proyecto de investigación: *Comunidades Virtuales de Jóvenes: Hacer visibles sus aprendizajes y saberes*. Financiado por las *ayudas a la investigación 2015 del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* (Alonso, 2017). El proyecto se focalizó en el estudio de la participación de los jóvenes en comunidades virtuales, explorando los aprendizajes y saberes que construyen a partir de la interacción con sus miembros, desde una aproximación sociocultural. El desarrollo de la investigación partió de un proceso de caracterización de las comunidades virtuales para identificar qué distingue las comunidades virtuales de las redes sociales u otros entornos virtuales. En el presente artículo presentamos un análisis centrado en cómo la participación en comunidades virtuales está llegando a generar oportunidades a los jóvenes para aprender más allá de las instituciones educativas formales. En definitiva, la pregunta principal que se aborda en este trabajo es: ¿qué tipo de dinámicas de participación social se producen en las comunidades virtuales y cómo impactan en el aprendizaje y el saber de los jóvenes participantes?

### 1.1. Cultura participativa y comunidades virtuales

La relación de los individuos con los medios digitales ha experimentado un cambio significativo desde la aparición de internet (Bell, 2006), generando nuevas formas de participación, relación, movilización y acceso a información. “Hay que hablar de los jóvenes [...] como protagonistas de los contenidos que se producen y se emiten a través de la red, con la intención de ser compartidos” (García-Galera y Valdivia, 2014, p. 10). Estas autoras señalan tres acciones clave que llevan a cabo los jóvenes cuando interactúan en red: componer, compartir/participar y difundir. Precisamente Jenkins, Ito y Boyd (2015) utilizan el término “cultura participativa” para referirse a cómo nuestra cultura está cambiando a causa del aumento de espacios y posibilidades que tenemos los individuos para expresar, crear, compartir nuestras creaciones, acompañar y conectar con otros individuos.

Según Jenkins (2006) esta cultura participativa tiene que ver con tres tendencias: nuevas herramientas para hacer circular contenido mediático; subculturas que promueven la producción DIY (Do-It-Yourself); y tendencias económicas que favorecen el flujo de información. Algunas de las preguntas relacionadas con el estudio de la cultura participativa son: ¿qué motiva a los jóvenes a interactuar en espacios virtuales?; ¿qué impacto tiene esto en su aprendizaje?; ¿qué sentidos atribuyen los jóvenes a sus experiencias de socialización en red? Un aspecto destacado es que los jóvenes desarrollan un “sentido de pertenencia a un grupo con una ‘cultura común’, con objetivos comunes y aprendizajes compartidos” (Muros, Aragón y Bustos, 2013, p. 33). Los resultados de esta investigación describen cómo los jóvenes satisfacen sus intereses individuales mediante la interacción social en un espacio común, en el que también se producen conflictos y confrontación de intereses.

Las comunidades virtuales se caracterizan por tener un claro componente de pertenencia y de aprendizaje. En relación al sentido de pertenencia, Antonsich (2010) considera que tiene que ver con la sensación de los individuos de sentirse reconocidos como parte integral de una comunidad. Por otro lado, Salinas (2003) señala seis características propias de las comunidades virtuales que contribuyen a promover el aprendizaje: (1) la curiosidad y la indagación; (2) el compromiso; (3) el deseo de trabajar en colaboración; (4) la atención a la experimentación; (5) la superación de las fronteras; y (6) el sentido de pertenencia. Según este autor, en las comunidades virtuales se construye una red invisible de relaciones que procura por la comunidad y cuida de ella. Una red en la que se valora la vulnerabilidad y la diversidad, reina la curiosidad, la experimentación y la indagación y se permite que las cuestiones queden sin resolver.

En este sentido, uno de los elementos de la aproximación de Jenkins (2006) a la cultura participativa es la inteligencia colectiva. Este autor considera que las comunidades virtuales son potenciales “nuevos espacios de conocimiento” (p. 137): grupos auto-organizados que podrían implicar una ruptura de las limitaciones geográficas en la comunicación y un cambio en la noción de lealtad de los individuos a grupos organizados. En estas comunidades, la participación es voluntaria y temporal, los miembros cambian de una comunidad a otra en función de sus intereses o necesidades y pueden pertenecer a más de una comunidad a la vez. Pero aquello distintivo e idiosincrático de la comunidad es que los participantes se mantienen unidos gracias a la producción conjunta y al intercambio recíproco de conocimiento.

Hayes y Gee (2009) utilizan el término “espacio de afinidad” para referirse a espacios virtuales que se caracterizan por eclipsar las diferencias de edad, clase, género y nivel educativo entre los miembros que interactúan. Pueden darse procesos de enseñanza y de aprendizaje entre iguales y cada participante se puede sentir experto al mismo tiempo que aprende de los demás (Jenkins, 2007). En esta línea, Norris (2002) hace referencia a las potencialidades inclusivas de los espacios virtuales, dado que el anonimato puede ser importante en colectivos marginales que de otro modo estarían aislados de este tipo de interacciones y espacios culturales.

Finalmente, para la comprensión de los resultados presentados en este trabajo, es oportuno hacer referencia a dos nociones relevantes de análisis. En primer lugar, la diferenciación entre comunidades con una aproximación ascendente o “bottom-up approach” y con una aproximación descendente o “top-down approach”. Tanto para Dubé, Bourhis y Jacobs (2006) como para Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós (2018) la diferencia radica en que las primeras emergen espontáneamente y son creadas por individuos con un interés común, mientras que las segundas son creadas por instituciones u organizaciones con una clara explicitación de propósitos y perfiles de los participantes. Los autores consideran que una comunidad virtual creada de manera descendente puede encontrar más dificultades a la hora de promover la interacción entre sus miembros y su sostenibilidad que una comunidad creada espontáneamente por sus integrantes.

### *1.2. Expansión de contextos y oportunidades para aprender*

La literatura reciente nos ha permitido identificar algunos estudios que han explorado las nuevas formas de participación online de los jóvenes y las relaciones sociales que emergen de las mismas. La investigación de Erstad, Gilje y Arnseth (2013) profundiza en las prácticas de aprendizaje y alfabetización de los jóvenes en sus contextos cotidianos. Entre los principales resultados, se destaca que el uso de medios digitales favorece que los jóvenes diversifiquen sus trayectorias de aprendizaje, no únicamente en los entornos virtuales, sino también “entre entornos”.

El reto metodológico que plantea este problema de investigación es cómo poner en relación lo que sucede en entornos virtuales y en las instituciones de carácter formal. Coincidimos con Erstad, Gilje y Arnseth (2013), quienes afirman que “los recursos, identidades y experiencias que los alumnos desarrollan en otros entornos no son reconocidos ni utilizados correctamente como apoyo para desarrollar sus competencias y conocimientos en

las escuelas” (p. 91). A pesar de ello, los autores del trabajo han podido evidenciar que son muchos los jóvenes que generan redes sociales fuera de la escuela que actúan como comunidades con las que aprenden.

En segundo lugar, destacamos los resultados de la investigación liderada por Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti y Papp (2013), que analiza la creación de grupos formados por jóvenes de manera informal para aprender sobre cultura visual. Los autores concluyeron que uno de los motivos principales que llevan a estos jóvenes a agruparse, es la visión limitada del saber artístico que acostumbran a encontrar en los contextos de educación formal. Como consecuencia, los jóvenes buscan formas para establecer sus propias comunidades y para aprender con otros. A pesar de ello, concluyen que el profesorado tiende a considerar que los grupos que se crean en contextos informales buscan meramente el entretenimiento y no responden a ningún tipo de estructura.

Algunas diferenciaciones entre las “comunidades informales de aprendizaje” y las instituciones de educación formal señaladas por Jenkins (2007) son que las comunidades informales de aprendizaje son más experimentales y menos conservadoras; sus estructuras son más provisionales y menos institucionales; pueden evolucionar para dar respuesta a las necesidades a corto plazo y a los intereses eventuales de los miembros; y si la comunidad no responde a las necesidades de sus miembros, éstos pueden abandonarla. Frente a éstas, las instituciones formales han permanecido mayoritariamente estáticas, a pesar de las reformas educativas.

## 2. Metodología

El objetivo general del proyecto ha sido visibilizar los aprendizajes y saberes de los jóvenes a partir de la identificación y el análisis en profundidad de su participación en comunidades virtuales. Los objetivos específicos planteados han sido:

- Identificar y cartografiar comunidades virtuales de jóvenes.
- Explorar e identificar qué elementos definen a las comunidades virtuales, y su uso como espacios de aprendizaje y producción de conocimiento (sentimiento de comunidad, pertenencia al grupo, confianza, respeto...)
- Analizar cómo y qué aprenden los jóvenes que participan de forma activa en comunidades virtuales.
- Divulgar, entre la comunidad científica y los agentes políticos y sociales, los resultados del proyecto.

El proceso de investigación se desarrolló en 3 fases: (1) detección y cartografiado de comunidades virtuales en las que participaban jóvenes españoles, entre 15 y 29 años; (2) estudio en profundidad de 7 comunidades virtuales; y (3) creación y distribución de un cuestionario en línea, para calibrar la extensión del fenómeno. Como ya se ha señalado, el presente trabajo se focaliza en la segunda fase de la investigación.

Atendiendo a las características del colectivo estudiado, adoptamos un posicionamiento próximo a los postulados de la etnografía virtual (Hine, 2004) y multisituada (Falzon, 2009), en tanto ambas permiten estudiar más de un espacio y las conexiones entre ellos (Hine, 2004). La etnografía virtual nos permitió abordar en profundidad cuestiones relativas al aprendizaje de los miembros de las comunidades y las implicaciones de los medios digitales en la organización de las relaciones sociales, la comunicación, la autoría y la privacidad.

### 2.1. Estudio en profundidad de 7 comunidades virtuales

Partíamos de un muestreo intencionado conformado por 24 comunidades virtuales con participación de jóvenes españoles (fase 1), en el que se tuvieron en cuenta las siguientes tipologías: (1) arte y cultura; (2) creación; y (3) reivindicación postmaterialista. Como resultado de esta fase, construimos un sistema de categorización (Bosco, Miño-Puigcerós, Rivera-Vargas y Alonso, 2016) que nos permitió una mejor comprensión de las características y el funcionamiento de las 24 comunidades virtuales analizadas y creamos un mapa visual que nos permitió ubicar las comunidades virtuales. En la segunda fase del proyecto se seleccionaron 7 comunidades con la finalidad de llevar a cabo un análisis en profundidad. Las comunidades estudiadas se describen en la Tabla 1.

Comunidad virtual	Descripción	Logotipo o imagen
<b>DeviantArt</b>	«Comunidad online de trabajos de arte, vídeo y fotografía», compuesta por más de 35 millones de usuarios de todo el mundo. ( <a href="https://www.deviantart.com/">https://www.deviantart.com/</a> )	
<b>ELDE: El libro del Escritor</b>	«Lugar de encuentro para apasionados de la literatura», tanto de escritores profesionales como aficionados. ( <a href="http://www.ellibrodelescriptor.com/">http://www.ellibrodelescriptor.com/</a> )	
<b>Dibujando.net</b>	«Punto de encuentro e inspiración de artistas creativos del dibujo, la ilustración, el diseño gráfico y el concept art de cualquier nivel». ( <a href="http://dibujando.net/">http://dibujando.net/</a> )	
<b>Cosplay España</b>	Comunidad formada por personas que consideran el Cosplay una forma de arte. Se comunican mediante una «web dedicada a noticias, entrevistas, tutoriales, concursos, vídeos y fotos sobre el mundo del Cosplay en España y el resto del mundo». ( <a href="http://www.cosplayespana.com/">http://www.cosplayespana.com/</a> )	
<b>Feminismes</b>	Grupo de Facebook secreto en el cual «se comparten, se debaten y se intercambian ideas, información y activismo sobre el feminismo mayoritariamente en castellano». (Grupo de Facebook <i>Feminismes</i> )	
<b>Kabua</b>	Plataforma creada por el Centro Unesco de Cataluña «con la finalidad de ofrecer una nueva herramienta educativa dirigida a los adolescentes (12-18 años) para ayudarles a potenciar su empoderamiento como agentes transformadores de su realidad». ( <a href="https://kabua.uab.cat/">https://kabua.uab.cat/</a> )	
<b>OpenMind</b>	Comunidad creada por el banco BBVA «con el objetivo de generar y difundir el conocimiento para beneficio del conjunto de la sociedad». ( <a href="https://www.bbvaopenmind.com/">https://www.bbvaopenmind.com/</a> )	

Tabla 1. Descripción y logotipos de las comunidades virtuales participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

La selección se hizo teniendo en cuenta la heterogeneidad de comunidades detectada en la categorización (fase 1). Seguidamente se contactó con alguno/s de los miembros y/o administradores de las comunidades seleccionadas. Se les envió un documento de presentación del proyecto y se exploró su disposición a participar. Se cerró la negociación con la firma de un documento de consentimiento informado.

Asegurada la implicación de las 7 comunidades, el equipo investigador se organizó por parejas y cada pareja se responsabilizó de estudiar en profundidad una comunidad. A partir de los contactos iniciales, se identificó a otros miembros susceptibles de ser entrevistados. Los contactos se realizaron vía correo electrónico o a través de posts (entradas) públicos en foros o en boletines de noticias de las páginas de las comunidades. Una vez los participantes aceptaron ser entrevistados, se procedió a firmar el documento de consentimiento informado.

Cada pareja de investigadores realizó entre 2 y 4 entrevistas semi-estructuradas virtuales y/o presenciales a los fundadores, administradores, moderadores o miembros de cada una de las comunidades. Los guiones de estas entrevistas se construyeron a partir de una re-elaboración de los objetivos iniciales del proyecto y de la primera exploración (fase 1). Se realizaron un total de 18 entrevistas, 12 a administradores y 6 a participantes de las 7 comunidades seleccionadas.

Finalmente, a partir de algunas de las informaciones que surgieron en las entrevistas, realizamos búsquedas de evidencias en las páginas de las comunidades que nos permitieron corroborar, en unos casos, y profundizar

en otros, las informaciones facilitadas por los informantes. A partir de los antecedentes teóricos consultados, de las manifestaciones y expresiones de los participantes entrevistados y de las evidencias seleccionadas de las páginas de las comunidades, identificamos cuatro categorías y ocho subcategorías para la organización del análisis de resultados (Tabla 2).

Categoría	Descripción	Subcategorías
<b>1. Interés por participar</b>	Razones que llevan a los jóvenes participar en comunidades virtuales.	1.1. Intereses y prácticas comunes. 1.2. Falta de espacios temáticos similares.
<b>2. Cultura participativa</b>	Roles, formas de interacción y normas.	2.1. Construcción de un espacio seguro. 2.2. Participación y construcción de saberes con otros.
<b>3. Dinámicas de aprendizaje</b>	Tipos, procesos y experiencias.	3.1. Aprendiendo de y con los otros. 3.2. Empatía y feedback.
<b>4. Expansión de los aprendizajes y saberes</b>	Posibilidades de ampliar, profundizar, descubrir o afianzar saberes y competencias.	4.1. Otras posibilidades de aprendizaje. 4.2. Otros escenarios para enseñar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categorías, descripción y subcategorías de análisis.

Tomando como referencia el modelo de análisis de contenido interpretativo (Neuendorf, 2016), codificamos las manifestaciones de los entrevistados, las agrupamos en función de las cuatro categorías presentadas y sus correspondientes subcategorías. Para enfatizar el nuevo contenido que emergió de cada una de estas categorías, se seleccionaron algunas frases claves expresadas por los propios entrevistados en base a la codificación realizada (Denzin, 2001).

### 3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados del análisis de los estudios de caso, contruidos a partir de las cuatro categorías anunciadas anteriormente: (1) interés por participar; (2) cultura participativa; (3) dinámicas de aprendizaje; y (4) expansión de los aprendizajes y saberes. El contenido de cada una de estas categorías se ha conformado a partir del desarrollo analítico de las subcategorías que la conforman, que es donde finalmente se ha conglomerado la nueva información generada a partir del análisis de las entrevistas (Neuendorf, 2016).

En los resultados se hace una diferenciación constante entre aquellas comunidades definidas anteriormente como de aproximación ascendente (de abajo a arriba) y descendente (de arriba a abajo). Consecuentemente, de las 7 comunidades analizadas, se consideran 5 como ascendentes (Feminismes, Cosplay España, Dibujando.net, El libro del escritor y DeviantArt) y 2 como descendentes (OpenMind y Kabua).

#### 3.1. Interés por participar

Las razones que llevan a los jóvenes a participar en las comunidades virtuales o incluso a generarlas son fundamentales para comprender su implicación en las mismas. Por ello, en el análisis de la primera categoría se han tomado en cuenta, por un lado, los intereses y prácticas comunes de los jóvenes participantes y por otro, la falta de espacios temáticos similares en otros contextos.

##### 3.1.1. Intereses y prácticas comunes

Uno de los aspectos relevantes en la conformación de las comunidades virtuales analizadas han sido los intereses comunes que comparten sus integrantes: quienes participan en estas comunidades, lo hacen a partir de un interés temático común. Los miembros están unidos por toda una serie de prácticas, saberes, y motivaciones que están dispuestos a compartir. En las comunidades virtuales, generalmente, existe un sentido de reciprocidad

implícito, algo que las convierte en un lugar en el que todos pueden acceder a un saber que se ha construido y se sigue construyendo colectivamente. La administradora de la comunidad DeviantArt lo explicaba en la entrevista:

Entré a la comunidad para conocer gente a quien le gustaba lo mismo que a mí. Ahora me gusta el hecho de que puedas conocer gente de todos los lugares del mundo que comparten aficiones contigo y que además respetan y admiran las cosas que haces (admin.1, DeviantArt).

Una de las administradoras de la comunidad Feminismes afirmó que las comunidades virtuales se presentan como espacios para resolver dudas, algo que favorece el aprendizaje de manera directa y la cohesión grupal:

Entré con muchas dudas, y desde un comienzo la comunidad me ha propiciado respuestas a muchos malestares que sentía como mujer ante algunas actitudes y situaciones cotidianas, 'desencajes diría'. El ir aprendiendo, me ha hecho más dependiente del grupo (adm. 1, Feminismes).

Por tanto, la creación de estas comunidades se fundamenta en la idea de generar un punto de encuentro y espacio común para la divulgación del conocimiento. Esto, junto a la existencia de aportaciones simétricas y recíprocas de todos sus miembros, son elementos estrictamente relacionados con la sostenibilidad de las mismas.

### 3.1.2. Falta de espacios temáticos similares

Con cierta frecuencia, la creación de comunidades virtuales surge ante la necesidad de dar respuestas a dos grandes necesidades del colectivo que las conforma: (1) tener un lugar de encuentro virtual que dé respuesta a la emergencia y consolidación de la sociedad digital; y (2) participar en un espacio que puede dar voz a aquellos jóvenes que en contextos tradicionales (por timidez, por motivos generacionales o sociales) no la tienen. Ambas necesidades son expresadas a continuación, por una de las administradoras de Feminismes:

Soy una mujer divorciada con hijos, trabajo, vivo a 50 km. de la ciudad de Barcelona y mi disponibilidad horaria para encuentros presenciales es escasa (adm. 1, Feminismes).

## 3.2. Cultura participativa

Las dinámicas de participación social que se producen en las comunidades virtuales tienen que ver con la construcción de un espacio en el que los integrantes se sientan seguros y puedan expresarse sin miedo y con la posibilidad de construir saberes con otros miembros de la comunidad. La categoría "cultura participativa" hace referencia a cómo los miembros generan espacios en los que se sienten seguros y qué dinámicas participativas posibilitan que se construya saber colectivamente.

### 3.2.1. Construcción de un espacio seguro

Uno de los principales desafíos que tienen las comunidades virtuales es la sostenibilidad. Con este fin, cada comunidad promueve la creación y protección de un entorno seguro, que permita el intercambio, una comunicación fluida y el respeto entre sus integrantes. Además, proponen sus propias pautas de actuación, basadas en normas y directrices que tienden a ser supervisadas por la figura de los administradores.

Generalmente, las normas y principios de cada comunidad aparecen en la página de inicio de sus espacios virtuales. Habitualmente, en esta página se indica que las intervenciones deben ser respetuosas. En este sentido, los entrevistados nos han manifestado que, generalmente, las normas se respetan, pero coinciden en que la figura de administrador resulta esencial para mantener la armonía, la convivencia y el respeto entre los participantes. Cuando surge algún conflicto, los moderadores y el administrador suelen intervenir con «sentido común», algo primordial si se quiere evitar la deserción y el abandono de los participantes:

Las administradoras intervienen cuando algún integrante es mal educado, ofende o genera odio (part.1, Feminismes).

Los esfuerzos de las comunidades virtuales analizadas por construir un espacio seguro se centran en promover la libre participación de sus integrantes. En este sentido, los entrevistados aludieron a las similitudes, pero también a las diferencias, entre las relaciones que tienen lugar en los espacios presenciales y en los espacios virtuales. Con cierta frecuencia se hizo referencia a que la relación virtual es más anónima y los usuarios se sienten más libres a la hora de participar en discusiones polémicas:

Los entornos virtuales ayudan mucho para que la gente diga lo que quiera decir. Por un lado, son entornos más seguros, y por otro, temas como la vergüenza o el carisma de ciertas personas, que sí son importantes en el cara a cara, virtualmente se relativizan (part.1, Feminismes).

Contar con la colaboración de todos los miembros de una comunidad para que ésta sea un espacio seguro resulta imprescindible, puesto que son ellos quienes detectan aquellas situaciones de tensión o de inseguridad, a menudo causadas por intervenciones poco respetuosas o agresivas.

### 3.2.2. Participación y construcción de saberes con otros

El análisis realizado nos ha revelado que la empatía, la solidaridad y la reciprocidad son elementos comunes entre quienes forman parte de las comunidades virtuales. También lo son la gratitud y el reconocimiento, tanto de los participantes ante el esfuerzo y las iniciativas de los administradores y moderadores, como de éstos últimos ante el interés y la participación creciente de los miembros de la comunidad. En definitiva, parece ser que la interacción social y el sentimiento de pertenencia son una fuente de motivación para encontrar y identificarse con una comunidad virtual:

Es como una segunda familia. Son gente que ves que siempre están ahí... cuando necesitas ayuda, cuando necesitas cualquier cosa, siempre están ahí. Te sientes acompañada, aunque uno esté en Zaragoza, y el otro en Granada (admin.2, Cosplay).

### 3.3. Dinámicas de aprendizaje

El análisis de las dinámicas de aprendizaje se ha centrado en cómo los participantes consideran que aprenden con y de los otros miembros de la comunidad y la importancia de la empatía y el feedback en las relaciones mediadas por entornos virtuales.

#### 3.3.1. Aprendiendo de y con los otros

Como ya se ha explicitado anteriormente, tanto para Rheingold (1993) como para Bauman (2006), las comunidades son agrupaciones de personas organizadas que se perciben como unidad social. Sus miembros participan de algún interés, objetivo o función común, tienen conciencia de pertenencia y comparten un área geográfica o virtual. Esta interacción comporta la apropiación de saberes que a lo largo de este trabajo hemos entendido como aprendizajes. Los aprendizajes, en las comunidades, se producen a partir de la interacción cotidiana y natural, y consecuentemente, la mera experiencia de participar en una comunidad implicaría una apropiación de saberes. Esta realidad, la hemos podido reconocer en todas las comunidades virtuales analizadas, independiente de su orientación (ascendente o descendente):

La comunidad establece un espacio de afinidad donde los miembros pueden compartir una serie de prácticas y procesos, y aprender en relación a proyectos personales (admin.1, Dibujando).

No podemos separar el aprendizaje de la actitud de las personas. Resulta esencial ser respetuoso, consciente de que en todo momento se está aprendiendo.

#### 3.3.2. Empatía y Feedback

Uno de los aspectos que más consenso generó entre los participantes, fue reconocer a las comunidades virtuales como un espacio que permite compartir equivocaciones, interrogantes y frustraciones. Esto, se puso de

manifiesto, especialmente, en aquellas comunidades focalizadas en el arte y en la cultura Maker (DeviantArt, El libro del escritor o Dibujando.net), si tenemos en cuenta que lo que buscan muchos de sus participantes es conocer la opinión de los otros sobre un trabajo u obra. Recibir críticas y ponerte en el lugar del otro, te lleva a tomar conciencia y adoptar una actitud constructiva a la hora de valorar el trabajo de los demás:

Para un escritor es fundamental llevar bien las críticas, porque vas a tener que presentar y aceptar las críticas, buenas y malas. Lo que tienes que hacer es ver si tienen parte de razón y aceptarlas (admin., ELDE).

En las comunidades con una orientación más reivindicativa, sucede algo similar. En la tónica de lo ya explicado sobre el espacio seguro, lo que se busca es favorecer el aprendizaje mediante una interacción fluida y respetuosa entre los participantes. En el caso de Feminismes, por ejemplo, se aspira a generar un espacio pedagógico y horizontal, siempre y cuando la seguridad del mismo esté garantizada:

El objeto del grupo también es pedagógico, pero con actitud de aprender. Sin entrar a agredir a compañeras con historias machistas. La prioridad es un espacio relativamente seguro, donde se pueda hablar de feminismo y como segunda prioridad la pedagogía (adm. 2, Feminismes).

Dar respuestas de forma constructiva y empática, y mostrar respeto por la opinión de los demás, son cuestiones que favorecen el aprendizaje colectivo dentro de estas comunidades.

### 3.4. Expansión de los aprendizajes y saberes

Las posibilidades para generar dinámicas de enseñanza y de aprendizaje distintas a las que los jóvenes encuentran en las instituciones de educación formal fueron mencionadas por diversos participantes. Por ello, la categoría “expansión de los aprendizajes y saberes” se agrupa en dos subcategorías: “otras posibilidades de aprendizaje” y “otros escenarios para enseñar”.

#### 3.4.1. Otras posibilidades de aprendizaje

Para la mayoría de los entrevistados, lo que han aprendido en las comunidades virtuales va más allá de su origen y eje de interés. El aprendizaje personal se daría a partir de su participación cotidiana en la comunidad, accediendo a nuevas fuentes de conocimiento o asimilando competencias digitales, idiomáticas y lingüísticas:

Participar en OpenMind me ha abierto todo un mundo nuevo en lo relativo al uso de la web y los dispositivos digitales (part.2, OpenMind).

A mí me ha ayudado también muchísimo a la hora de hablar inglés. Si quieres contactar con otras personas, no hispanohablantes, siempre tienes que hablar inglés (admin.2, Deviantart).

Los entrevistados también reconocen, haber mejorado su expresión narrativa en foros y debates, su autoorganización y su autonomía.

#### 3.4.2. Otros escenarios para enseñar

Es importante destacar el trabajo de mentoría que realizan algunos usuarios. Un acompañamiento que requiere un alto grado de responsabilidad, y que no comporta más remuneración que la propia satisfacción de ver crecer al otro:

La gente en general está encantada de ayudar a los que van más perdidos, y explicarles las cosas dos y tres veces si hace falta. Todos cumplen el rol de aprender y enseñar, y lo hacen desinteresadamente (part.1, ELDE).

Aparentemente las comunidades desempeñan activos roles formativos, marcados por la búsqueda de simetría en la comunicación. Además, se hizo evidente los esfuerzos que sus integrantes realizan por empatizar y tener paciencia con el resto de los participantes.

#### 4. Conclusiones

A partir de los antecedentes consultados y de las evidencias presentadas en los resultados, recuperamos la pregunta que ha guiado el desarrollo de este trabajo. ¿Qué tipo de dinámicas de participación social se producen en las comunidades virtuales y cómo impactan en el aprendizaje y el saber de los jóvenes participantes?

En primer lugar, las comunidades virtuales no pueden definirse como entornos virtuales. Para que en un entorno virtual se genere una comunidad virtual debe existir una red de individuos que interactúan mayoritariamente a través de plataformas online que comparten un sentido de pertenencia (Antonsich, 2010) y un marco normativo de participación que vela por la simetría y la reciprocidad entre sus miembros.

Los resultados presentados están en sintonía con lo que plantea Salinas (2003) al afirmar que la principal característica de una comunidad virtual es que quienes la conforman se sienten parte de ella. En las comunidades, existen mecanismos para generar sensación de seguridad entre los participantes y, consecuentemente, relaciones basadas en el intercambio, la comunicación fluida y el respeto. En este sentido, en el análisis se ha podido apreciar el rol fundamental de los administradores a la hora de mantener la armonía entre usuarios.

En segundo lugar, evidenciamos que las comunidades virtuales comparten una serie de objetivos, entre los que destacamos: (1) construir conocimiento colectivamente; (2) dar respuestas a necesidades reales del colectivo; (3) crear espacios que no se dan en los contextos físicos; (4) dar voz a aquellos individuos que en contextos tradicionales no la tienen; y (5) crear nuevas redes o contactos profesionales.

Jenkins (2006) considera que las comunidades virtuales son “nuevos espacios de conocimiento” caracterizados por la auto-organización. Nuestro estudio corrobora que algunas comunidades virtuales se constituyen como grupos auto-organizados que posibilitan las rupturas y transformaciones explicitadas por Jenkins (2006): (1) la posibilidad de romper con las limitaciones geográficas; (2) flexibilizar la noción de lealtad a la comunidad; (3) permitir la participación voluntaria y temporal; (4) transformar la comunidad en función de las nuevas necesidades e intereses de sus miembros; y (5) aceptar la posibilidad de ser miembro de más de una comunidad. Remarcar que algunos jóvenes entrevistados expresaron las posibilidades que brinda el anonimato a la hora de compartir una ideología y la ruptura de las limitaciones geográficas a la hora de permitir a jóvenes que viven en zonas con poca oferta cultural participar en discusiones que difícilmente tienen lugar en su cotidianidad.

Sin embargo, resulta necesario diferenciar las comunidades virtuales ascendentes de las descendentes, dado que las potencialidades de transformación mencionadas están más presentes en las primeras: las comunidades creadas por individuos que quieren compartir experiencias con personas que tienen trayectorias, intereses y problemáticas similares. En las comunidades ascendentes se detecta una participación mucho más alta y una mayor flexibilidad a la hora de intervenir y transformar las normas a partir de las necesidades e intereses cambiantes de sus miembros. En cambio, en las comunidades descendentes, la participación es más baja, las normas vienen dadas por adultos externos y el grado de flexibilidad a la hora de decidir el rumbo de las discusiones o las actividades que se realizan es menor.

Todas estas cuestiones impactan enormemente en los procesos de aprendizaje de los jóvenes, dado el carácter social, emocional y situado del aprender (Lave y Wegner, 1991). Por esta razón, creemos que el aprendizaje que se promueve en las comunidades virtuales se diferencia del de las instituciones educativas formales en dos aspectos:

- La noción de verdad se relativiza (los participantes son invitados a adoptar una actitud respetuosa ante todos los posicionamientos y planteamientos), pero en esta cuestión radica gran parte de los conflictos que se producen en las comunidades ascendentes (no existe una única autoridad que ponga límites sobre lo que puede o no decirse).
- Los miembros tienen un poder de decisión que normalmente no tienen en las instituciones educativas formales.

En tercer lugar, observamos que más allá del interés que da sentido a la comunidad virtual, cada participante construye una relación distinta con la comunidad y comparte saberes distintos, en función de su trayectoria de aprendizaje (Erstad, 2015). Por tanto, no existe una trayectoria de aprendizaje predefinida ni todos los miembros aprenden lo mismo cuando participan en una comunidad virtual. En este sentido, lo que diferencia estas experiencias de las que viven los jóvenes en las instituciones educativas formales, es que en las comunidades virtuales manifiestan tener más autonomía y capacidad de tomar decisiones sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden, cuándo lo aprenden y en qué idioma/s lo aprenden. Además, el contenido que se aprende está íntimamente relacionado con del tipo de comunidad en la que participan. Por ejemplo, en las comunidades “maker” se comparten procesos fallidos, frustraciones y dudas, algo que no es habitual que los jóvenes encuen-

tren en otras instituciones educativas. Mientras que las comunidades de carácter reivindicativo posibilitan, en tanto que espacios seguros, interactuar alrededor de temáticas poco frecuentes como la sexualidad o el género.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta los resultados de este estudio y los antecedentes consultados, planteamos como desafío que las instituciones educativas formales tengan en cuenta algunos de los fundamentos pedagógicos y sociológicos que se dan en las comunidades virtuales. Ahora bien, esto implicaría asumir algunos retos aún por explorar: ¿hasta qué punto generar comunidades virtuales desde las instituciones formales podría implicar su estandarización y consecuente desaparición del carácter fluido y flexible de las mismas? Generar un modelo escolar basado en la horizontalidad y en la diversidad de intereses, trayectorias y saberes de los jóvenes podría cuestionar la rigidez del modelo educativo actual, enmarcado en un proyecto de modernidad, y generar una cultura de aprendizaje más participativa. A la vez, también podría llegar a plantear retos relacionados con la autoridad del profesorado, la contextualización de las actividades de aprendizaje, la obligatoriedad, espacialidad y temporalidad de la escuela y la construcción flexible del currículum.

## 5. Referencias

- Acevedo, A. y Maya, N. (2016). Difusión de realidades: comunidades virtuales presentes en los videojuegos de rol en línea. (Caso Aguabrial-Dofus - Periodo 2012-2013). *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17(2), 133-148. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2016172133148>.
- Alonso, C. (2017). *Comunidades Virtuales de Jóvenes: Hacer visibles sus aprendizajes y saberes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. Accesible en: <https://bit.ly/30BoD9P>
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 18-29). Málaga: Aljibe.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging: an analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bosco, A., Miño-Puigcerós, R., Rivera-Vargas P. y Alonso, C. (2016). Comunidades Virtuales, jóvenes y aprendizaje. La complejidad de una categorización. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(2), 25-37.
- Bell, D. (2006). *An introduction to cybercultures*. London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203192320>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46. doi:<https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines: Critical Social Studies*, 1, 5-32.
- Dube, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2006). Towards a typology of virtual communities of practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge & Management*, 1. doi:<https://doi.org/10.28945/115>
- Erstad, O. (2015). Learning Lives Across Educational Boundaries: Continuity and Discontinuity in Learning Trajectories. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 9-22. doi:<https://doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20886>
- Erstad, O. Gilje, O. y Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40(20), 89-98. doi:<https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Falzon, M. A. (2009). *Multi-sited Ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research*. Burlington: Ashgate.
- Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Karpati, A. y Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education*, 54(2), 103-115. doi:<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518886>
- García-Galera, M. C. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43(22), 10-13. doi:<https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- Hayes, E. y Gee, J. (2009). Public Pedagogy through Video games: Design, Resources and Affinity Spaces. En J. A. Sandlin, B. D. Schultz y J. Burdick (Eds.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling* (pp. 185-193). New York: Routledge.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Hine, C. (Ed.) (2005). *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford, New York: Berg.

- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub. Accesible en: <https://bit.ly/2iOeKoh>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. NYU Press.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2, 23-33.
- Jenkins, H., Mizuko, I., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Politi Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lucas, J. (2017). Sentidos y formas de participar en la escuela: la perspectiva de los jóvenes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-20. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31810>
- Miño-Puigcercós, R. y Padilla, P. (2015). Lo que nos muestran los jóvenes. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 66-69.
- Miño-Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2019). Virtual Communities as Safe Spaces Created by Young Feminists: Identity, Mobility and Sense of Belonging. En *Identities, Youth and Belonging* (pp. 123-140). Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2_8)
- Muros B., Aragon, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40(20), 31-39. doi:<https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Neuendorf, K.A. (2016). *The content analysis guidebook*. Los Angeles, USA: Sage.
- Norris, P. (2002). The bridging and bonding role of online communities. (Editorial). *Harvard International Journal of Press/Politics*, 7(3), 3-13. doi:<https://doi.org/10.1177/1081180X0200700301>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Finding connection in a computerized world*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community. Homesteading on the electronic frontier*. Cambridge: MIT Press. doi:<https://doi.org/10.7551/mitpress/7105.001.0001>
- Ridings, C. M. y Gefen, D. (2004). Virtual community attraction: Why people hang out online. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(1). doi:<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00229.x>
- Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people and virtual communities.: New ways of learning and of social participation in the digital society. *Páginas de Educación*, 11(1), 67-82. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1554>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum London.
- Salinas, J. (2003, noviembre). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Paper presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos, Venezuela. Accesible en: <https://bit.ly/1RpiMdZ>
- Shirky, C. (2009). *Here comes everybody*. New York: Penguin Press.
- Valiente, J. (2014). Comunidades virtuales en el ciberespacio, *Doxa Comunicación*, 2, 137-150.