





# Estudigramers: Influencers del aprendizaje

## Studygrammers: Learning influencers

 Dra. Patricia Izquierdo-Iranzo es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España) (patricia.iranzo@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0001-9429-2822>)

 Dra. Eliana Gallardo-Echenique es Profesora Investigadora de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú) (eliana.gallardo@upc.pe) (<https://orcid.org/0000-0002-8524-8595>)

### RESUMEN

Las actuales ecologías de aprendizaje destacan por su variedad, dinamismo y mutabilidad, lo que requiere una observación análoga de las mismas. Este trabajo se centra en las culturas de aprendizaje informal juvenil emergentes, tomando como objetivo principal reconocer y caracterizar una nueva figura en medios sociales en línea: el estudigramer. Empleando cuestionarios (N=256), grupos de discusión organizados mediante Philips 66 (N=56) y Atlas.ti (análisis temático), y observación participante, se analizan: prácticas de uso académico en redes sociales por parte de estudiantes de Comunicación al margen del entorno institucional, la opinión sobre la comunidad #Studygram, y el análisis de perfiles. Los principales resultados se concentran en una propuesta de definición del estudigramer: véase aquel estudiante que ejerce la labor de mentor y líder entre pares del ámbito académico en Instagram. Este perfil no solo comparte apuntes (que sobresalen por su orden y detallada estética), sino que también transmite consejos, apoyo y experiencias. De hecho, el estudigramer mantiene la genética influencer al priorizar la estética y monetización en sus publicaciones. Se concluye que el fin académico añade características exclusivas a la comunidad, donde el código visual funciona como lengua franca entre ámbitos de estudio. En efecto, los estudigramers cuentan con seguidores de diversos grados académicos que buscan el «saber hacer» (gestión y planificación del aprendizaje), así como una adhesión fundamentalmente racional.

### ABSTRACT

Present learning ecologies are diverse and change quickly, which demands a similar observation of the phenomenon. This paper is focused on the youth emerging informal learning communities and the study's object is to discover and characterize a new figure in this landscape, the Studygrammer. With surveys (N=256), focus groups carried out through the Philips 66 technique and analyze with Atlas ti software (thematic analysis) we analyze: practices of academic social media use amongst Communication students and apart of the institutional environment, plus their opinions regarding the #Studygram community, #Studygrammer profiles from different degrees are also analyzed. Main results help us to concrete a definition for Studygrammer: a student that performs a mentoring (coach-leader) role amongst peers using Instagram, not only sharing notes (highly performed) but also tips, inspiration and experiences. They have the DNA of an influencer using the same visual code and monetizing their practices but the academic goal adds some peculiarities: the visual code works as lingua franca between different knowledge areas (students of a certain degree follow studygrammers which study different degrees, because they are also interested on the know-how learning process) and in the followers' adhesion criteria we find more rational than emotional reasons.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Estudigramer, Instagram, influencer, aprendizaje informal, redes sociales, comunidades de aprendizaje, estudiantes de comunicación, alfabetización transmedia.

Studygrammer, Instagram, influencer, informal learning, social media, learning communities, communication students, transmedia literacy.

## 1. Introducción

Tras una extensa década de uso y estudio de redes sociales fluctuantes entre la panacea y el apocalipsis (Piscitelli, Adaime, & Binder, 2010), la madurez de su ciclo vital (IAB, 2018) invita a una lectura más ponderada de los posibles efectos (Allcott & al., 2019). La literatura científica deja constancia tanto de consecuencias negativas, normalmente asociadas a usos intensivos como: el malestar personal y la depresión, la adicción digital, el distanciamiento de actividades saludables y relaciones personales físicas, el mayor consumo de información sesgada y polarización política (Mosquera & al., 2019); como positivas: la obtención de información y entretenimiento, la evasión del aislamiento, el fomento de relaciones y participación social (Valkenburg & Peter, 2007). Si bien las preocupaciones son fundadas y legítimas, estos autores proponen evitar que lo negativo opaque lo positivo (Allcott & al., 2019).

La necesidad de relación del individuo con el grupo como anclaje del sentimiento de pertenencia, y la creación de la identidad grupal e individual, que también se forja en relación al grupo (Fisher, 1992), es característica del ser humano. Las redes sociales cumplen un gran papel en este sentido, pues tienen la potestad para ejercer influencia desde los albores de su existencia (Castells, 2001). De manera que la relación e influencia se consideran ingredientes destacados del concepto de comunidad. Estas plataformas en línea permiten conectar personas con intereses comunes, aunque no resulte ciertamente novedoso. Los aficionados siempre se han congregado alrededor de sus afinidades, pero, en este caso, con la peculiaridad que aporta la Red al sustituir el espacio físico por el virtual. Ello permite que las asociaciones se ciñan al tema que concierne conjuntamente y que, una vez logrado el objetivo común (o no), el vínculo se disuelva, pues «no hay carnés de miembros ni cuotas de adhesión, solo inquietudes comunes» (Bajo, 2015: 114). La puntualidad de la asociación no menoscaba la capacidad de transformación. Ejemplo de ello son las variadas mudanzas acontecidas en este siglo bajo el paraguas de la tecnopolítica (Castells, 2009; Candon-Mena, 2013) protagonizadas por las denominadas «multitudes inteligentes» (Rheingold, 2004). El crecimiento de la cultura participativa en la Red (Jenkins, 2009) también llega al ámbito didáctico. Así, el «alfabetismo transmedia» (Scolari, 2016) supone una nueva relación entre sujetos, TIC e instituciones educativas que afecta doblemente a la población juvenil.

Por un lado, se encuentra en pleno desarrollo formativo, y por otro, queda abiertamente expuesta a medios y tecnología. Sin embargo, es importante mantener una función vigilante desde la investigación, el hogar y la escuela, dado que un mayor tiempo de pantalla «no garantiza el desarrollo de la actitud reflexiva ni favorece el aprendizaje» (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2017: 102). Es por ello que se invita a demandar «a los adolescentes capacidad de reflexión para alcanzar autonomía audiovisual» y a «desarrollar una mirada crítica que les permita sobrevivir en un mundo digitalizado» (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2017: 102).

### 1.1. Estado de la cuestión

El mayor aporte de Internet y las TIC en el ámbito de la educación ha consistido en facilitar la innovación docente. La propia dinámica y lógica digital se ha convertido en aliada natural del nuevo modelo docente basado en el trabajo colaborativo, autónomo y descentralizado. El marco científico relacionado con los efectos positivos de la introducción de la tecnología en los procesos de aprendizaje abarca todo tipo de escenarios, destrezas y procedimientos. Las experiencias en el entorno formal reportan avances en cuanto a metodologías como el flipped learning, que se apoya en el uso de recursos digitales fuera y dentro del aula (Serrano & Casanova, 2018), la usabilidad de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) y la ludificación (Torres-Toukourmidis, Romero-Rodríguez, & Pérez-Rodríguez, 2018), a partir de los cuales se distingue una elevada adquisición de destrezas (Callaghan & Bower, 2012; López-Pérez, Pérez-López, & Rodríguez-Ariza, 2011).

La constatación empírica de estas experiencias incluye tanto procesos formales como informales. Pereira, Fillol y Moura (2019) afirman que, a pesar de la visión excesivamente institucionalizada de la educación, las estrategias de aprendizaje informal contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias útiles desde un punto de vista escolar. De hecho, las destrezas adquiridas con el uso de las infotecnologías superan el ámbito cognitivo para cubrir también el social y el emocional (Tan & Pierce, 2011). Simplemente, la transversalidad, ubicuidad y versatilidad del espacio virtual lo hace más «amable»

para los jóvenes, que también lo aprovechan para aprender sin establecer diferencias. El ilimitado espacio digital no responde a la lógica estanca del mundo pre-digital, puesto que «a diferencia de otros entornos exclusivamente dedicados al aprendizaje (...) la oportunidad de interactividad que ofrecen las redes sociales configura un espacio completamente híbrido en el que no es posible distinguir cuándo los jóvenes están compartiendo y cuándo están aprendiendo» (Arriaga, Marcellan-Baraze, & González-Vida, 2016: 213).

El recorrido existencial de las redes sociales también permite observar una evolución en sus usos. Si bien en los comienzos se detectaba un predominio del entretenimiento, a partir de 2015 se constata un incremento de su uso para fines profesionales (Fundación Telefónica, 2016). Recientemente, el Internet Oxford Institute ha detectado un descenso en su empleo para mantenerse informado a favor del consumo de noticias vía medios tradicionales (Marchal, 2019).

Y es que, en relación con su utilización con fines didácticos, Piscitelli, Adaime y Binder (2010) hablan del potencial de las redes sociales para influir en la educación mediante la inteligencia colectiva de grupos de prosumidores (productores y consumidores de contenidos). Las posibilidades pedagógicas y culturales de YouTube

**El estudigramer ofrece en abierto (vía Instagram) para toda su comunidad virtual lo que habitualmente los estudiantes intercambian vía WhatsApp: apuntes, dudas y/o ánimos. El orden y la estética en sus publicaciones junto a la humanización de la relación completan el aporte de esta comunidad de aprendizaje informal protagonizada por su líder-coach.**

también han producido valiosa literatura científica (Gilroy, 2010; Burgess & Green, 2018), descubriendo figuras como, por ejemplo, el booktuber: un joven internauta que recomienda libros en formato vlog (Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido, & Guzmán-Franco, 2019). La veteranía y polivalencia de Facebook también se percibe en la producción científica generada (Selwyn, 2009; Piscitelli & al., 2010; Sánchez, Cortijo, & Javed, 2014) y, por extensión, en el resto de plataformas como WhatsApp y Twitter (Abdullah & Darshak, 2015; Túniz & Sixto, 2012). Los aportes de este epígrafe tienen significación más allá de la escala nacional, puesto que incluyen poblaciones de diversos lugares, tales como: Portugal, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Turquía, Israel, Singapur e Indonesia. La red social foco de esta investigación, Instagram, es la más reciente (2010), y continúa en expansión aumentando en usuarios, valoración y notoriedad (IAB, 2018).

Adicionalmente, ha sido objeto de varios estudios, los cuales reportan la positiva acogida de los discentes a la inclusión de Instagram como parte de la metodología de aprendizaje. Algunos de los resultados observados destacan la mejora en la presentación de trabajos mediante un modelo flipped classroom (Supiandi, Sari, & Subarkah, 2019), o la mejora de las destrezas de expresión en la adquisición de una segunda lengua (Barbosa & al., 2017; Jalaludin, Abas, & Yunus, 2019).

No obstante, el alcance de esta línea de investigación presenta las siguientes limitaciones: a) la mayoría de referencias existentes tratan el uso educativo de Instagram en un campo limitado conocido como SMILLA (redes sociales como instrumento del aprendizaje de lenguas); b) las referencias mayoritariamente se concentran en Asia; y c) los estudios se publican sobremanera en las renombradas «predator journals» (revistas predatoras), motivo por el cual no se citan en este texto.

Por contraste, no se registra abundante actividad científica en la zona occidental. Es más, no existen trabajos que desputen en el foco docente en esta plataforma social, lo cual justifica la pertinencia de abordar un estudio centrado en la actividad académica del alumnado, independientemente de la institución.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Objetivos y planteamiento

La presente investigación aborda cómo el alumnado de Comunicación utiliza las redes sociales fuera del entorno educativo institucionalizado, aunque directamente vinculado a su formación superior, con el objetivo de identificar nuevos componentes y procesos de aprendizaje emergentes. Dentro del heterogéneo ecosistema digital, la atención se focaliza en un nuevo actor: el *studigramer*. Estudiante que lidera la comunidad #Studigram de Instagram. El fin principal del texto es, por tanto, definir y caracterizar su figura, así como conocer la relación y la opinión de los estudiantes de grados del área de Comunicación sobre este fenómeno. El planteamiento analítico es comparativo en relación con otras redes o «influencers» de otros ámbitos, otros grados y otras etapas de formación. De este modo, se establecen como variables dependientes «uso de Instagram de estudiantes de Comunicación» y «papel desempeñado por el *studigramer*»; y como variables independientes: «tipos de red social: Instagram u otra», «fin del aprendizaje: formal o informal», «área de conocimiento: comunicación u otra» y «etapa de los estudios: universitaria o anterior».

### 2.2. Diseño metodológico

El presente diseño ofrece una triangulación de técnicas: cuestionarios, observación participante y Philips 66 tratados con Atlas.ti. Los datos sobre usos académicos en redes sociales y, en concreto, de la comunidad #Studigramer, fueron obtenidos a partir de 256 estudiantes de todos los cursos de los diferentes grados de Comunicación de una universidad pública española, tanto de la modalidad presencial como online. El instrumento de recogida principal fue el cuestionario telemático.

El innovador carácter del fenómeno, supuso en un primer momento un escollo para elaborar categorías suficientemente representativas de las variables. Se llevó a cabo un cuestionario piloto que recogía respuestas abiertas en aquellas preguntas sobre las que se tenía menos certeza sobre las posibles opciones. La réplica de respuestas al cuestionario piloto facilitó la elaboración de categorías representativas, que dieron lugar a variables manifiestas para analizar el comportamiento mediante opciones cerradas (muchas de ellas con opción de «multirespuesta»).

Durante la observación participante, técnica adecuada para la familiarización con grupos o comunidades ajenas al investigador (Gaitán & Piñuel, 1999), se hizo un seguimiento de dos semanas a 15 perfiles aleatorios (de habla española, inglesa y portuguesa) bajo la etiqueta #Studigram. Esta evaluación cualitativa sobre las imágenes y los «post» asociados (los 10 top de cada «hashtag» eliminando los duplicados o no relacionados con el objeto de estudio) permitió caracterizar la figura del *studigramer*.

El diseño metodológico se completó con la ejecución de un Philips 66, una técnica conversacional que resulta de utilidad para organizar la participación de grupos numerosos en tiempos limitados (Peñañel, Torres, & Izquierdo, 2016). Acorde al protocolo de la técnica (Gaitán & Piñuel, 1999), se organizaron 10 grupos de discusión con un total de 56 sujetos participantes, todos ellos estudiantes del doble grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

El diseño de los grupos no determinó variables de homogeneidad ni heterogeneidad, precisamente debido a que las del primer tipo (edad, estudios) servían adecuadamente al diseño de variables independientes previamente establecidas. Además, se reconocieron variables irrelevantes para el fin último del estudio como el género (que quedó aleatoriamente distribuido y naturalmente anulado por la formación espontánea de grupos).

Cada grupo contaba con un secretario que recogía en un documento escrito los principales hallazgos del «discurso del grupo» (Ibáñez, 2003). Se hizo uso de la codificación alfanumérica para mantener la confidencialidad y el anonimato de los participantes (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), y un portavoz que exponía los datos en un encuentro donde cada grupo contó con dos rondas de intervención.

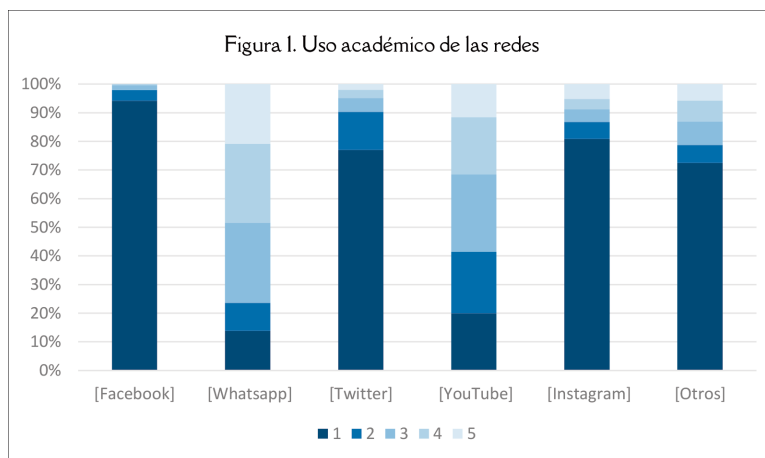
La explotación de los documentos generados por los grupos se realizó con el programa Atlas.ti, siguiendo el método de «análisis temático», que permite identificar, organizar y proporcionar patrones o temas para la comprensión del fenómeno (Braun & Clarke, 2006). También se empleó la estrategia de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 1990), para crear y organizar los códigos a través de redes o diagramas de flujo que representarían gráficamente los posibles sistemas de relaciones entre las

categorías y/o códigos. Es decir, vinculando conceptos y opiniones de los participantes. Para aumentar la validez, se realizó otro Philips 66 cuyos datos no se procesaron, aunque sí permitió la comprobación de la unidad hermenéutica de análisis en la que se constituyó un grupo previamente formado (una clase de compañeros), que no producía sesgos grupales en el discurso producido. También se solicitó la revisión de un auditor externo del libro de códigos (Creswell (2012)). Los datos recopilados en esta fase de la investigación respondieron al objetivo de conocer la relación y la opinión de los estudiantes de grados de Comunicación sobre el fenómeno de los estudigramers.

### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Uso de redes sociales en el aprendizaje informal

Para contextualizar el tema del aprendizaje en la comunidad de pares, se comienza con la pregunta: «habitualmente, ¿con qué apuntes estudias?», donde la respuesta «Los que yo tomo en clase complementados con los de algún compañero/a» obtiene un 70,07%.



Por lo que respecta a la utilidad del uso educativo de las redes sociales, únicamente WhatsApp y YouTube presentan una utilidad significativa (representada por tonos más claros en la Figura 1), donde Facebook es señalada como la menos útil, seguida de Instagram y Twitter.

En relación con las utilidades concretas, WhatsApp destaca por «resolver dudas» fundamentalmente breves y de carácter práctico. Es la única plataforma que se ha señalado como muy útil para: «compartir apuntes», «compartir información general del grado y/o la universidad», «obtener esquemas y resúmenes», «recibir ánimos» y «repasar en compañía» (aunque las tres últimas en menor intensidad). YouTube se considera la más apropiada para «explicaciones completas de materia compleja», siendo su utilidad más reconocida en etapas de formación previas.

En este sentido, se destaca el dato de la autoría de los vídeos que se consumen como apoyo académico: en la educación secundaria el 50% de los vídeos eran de profesores profesionales, en la formación superior esa cifra descendía hasta el 30%. «La posibilidad de parar y repetir la explicación» (testimonio muestra) y «no sabíamos hacer webs ni blogs ni perfiles propios» (testimonio muestra) son las argumentaciones ofrecidas. Asimismo, es relevante para esta investigación recalcar que la opción «ninguna» fue la más señalada respecto a recibir «consejos de estudio y planificación».

Para terminar de entender la valoración del uso educativo de las redes sociales, resulta imprescindible subrayar que el adjetivo más empleado es «colaborativo» (señalado el 70,6% de las veces), seguido de «rápido» (63,25%). Por otro lado, adjetivos como «claro» y «organizado» obtienen baja puntuación: 3,3% y 9,6% respectivamente. La valoración «reproduce errores» tiene una incidencia significativa del 35%.

Otro elemento detectado como barrera al asociar redes sociales y estudio es el reconocido como peligro de distracción. A pesar del balance manifestado, la puerta queda abierta para la manifiesta opinión: «aún se usan poco, pero se podrían usar más y mejor», que obtiene un 58,3% de respaldo.



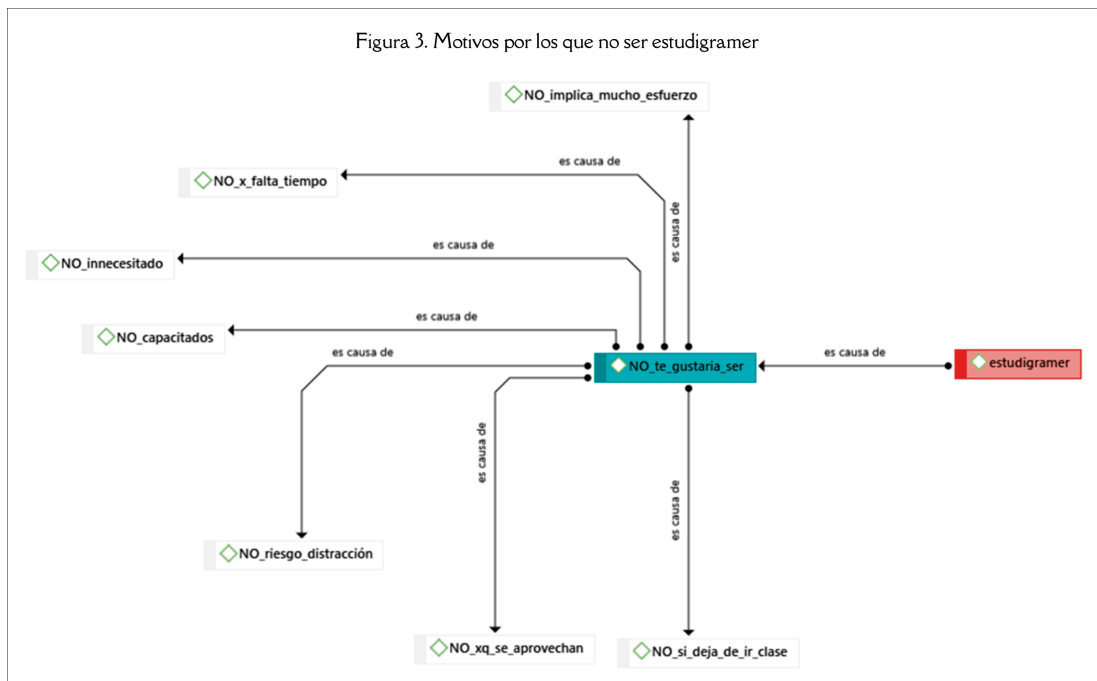


### 3.2.2. Los estudigramers en los Grados de Comunicación: percepción y valoración

Los datos más relevantes obtenidos tanto de los cuestionarios como de los grupos de discusión sobre la relación (seguimiento y opinión) de los discentes de los Grados de Comunicación con los estudigramers son los siguientes: los estudiantes manifestaron conocer menos estudigramers de su propio Grado (4,4%) que de otras carreras (12,1%), entre las que mencionaron Medicina, Biología, Arquitectura, Diseño de Moda, Filosofía, Derecho, Historia, Ingeniería, Magisterio, Física y Matemáticas. Para el 87,9%, el criterio de elección para seguir a un estudigramer debe basarse en los contenidos, mientras que para el 12,1% en la personalidad.

Sin embargo, para seguir a un influencer genérico la personalidad sí cobra importancia, aumentando el grado de acuerdo hasta el 58%. Atendiendo a los motivos para seguirles, el más señalado es: «para completar apuntes» con un 56,3%. Otras causas para decidir formar parte de la comunidad de un estudigramer son: «para dudas» y «para consejos» (ambas mencionadas en un 37,6% de las ocasiones), seguidas de «ayuda para organizarse» con un 31,1%. Estas cuestiones se reflejan en la descripción que los sujetos informantes realizan de su «estudigramer ideal» (Figura 2).

De esta representación destaca también la variable «explica a su manera, con lenguaje de nuestra edad». En base a la cuestión económica, al 19,7% les parece que «al tener la actividad de los estudigramers fines educativos, no debieran obtener ningún beneficio». Al 48,7% les parece adecuado que «moneticen su comunidad online vendiendo sus esquemas y otros contenidos», y al 31,6% que lo hagan «a través de colaboraciones con marcas». Que la variable económica entre en juego en la comunidad #Studigram no parece generar un desacuerdo contundente. Un hecho que quizá se explique por la opinión manifestada respecto a los motivos que el alumnado considera que llevan a una persona a hacerse estudigramer: «por ayudar» (50%), «por dinero» (43,8%) y «porque consideran que son buenos estudiantes» (37,5%). Por otro lado, aunque al 68% sí les parece una figura útil, el 75% manifiesta que no les gustaría ser estudigramer. Los motivos de tal negativa se recogen en la Figura 3.



## 4. Discusión de los resultados

El conjunto de manifestaciones acerca del desempeño del aprendizaje informal entre pares apunta a un cierto «sentido de comunidad», el cual ve sus límites espaciales ampliados cuando entran en juego las redes sociales, donde se orbita en torno a compartir contenidos.

Inicialmente, la utilidad percibida por los estudiantes sobre el uso educativo de las redes sociales parece limitada, pues junto a aspectos positivos se siguen señalando otros factores negativos. Desde la perspectiva del discente, esta opinión concuerda con la obtenida desde el punto de vista del docente (Waycott & al., 2019) que, como ya se comentó previamente sitúa sus efectos en ambos polos (Allcott & al., 2019). Por un lado, se describen beneficios motivacionales y construcción de comunidades. Por otro, se habla de preocupación sobre el riesgo a que los estudiantes se sientan expuestos o a la pobre conducta digital (Waycott & al., 2019). Únicamente se destaca el valor de WhatsApp, que funciona como extensión virtual de lo que en el espacio físico es habitual: compartir apuntes, dudas y ánimos con los compañeros de clase.

Durante Bachillerato, se considera que YouTube cumple un papel destacado, no como herramienta usada entre pares, sino como un espacio para la capacitación técnica (previsiblemente también de desarrollo personal). Es más, el profesorado profesional parece que favorece durante las etapas de formación previas, la delegación del contenido reglado en espacios ajenos al aula, donde el ecosistema digital ayuda como prolongación de la lección en casa. Sin embargo, en la fase universitaria el apoyo y ayuda del aprendizaje informal parece estar sostenido más por la propia comunidad de discentes. Esta noción de «extensión física» (profesorado, contenidos) que se planea en los relatos al incorporar la variable de lo digital, destaca la importancia de la ubicuidad como característica del mundo virtual y aporte específico de la cibertecnología al aprendizaje.

En el marco de las ecologías de aprendizaje en la era digital y, contextualizado dentro el auge de la cultura colaborativa entre jóvenes (Scolari, 2018), observamos la existencia del estudigramer como un estudiante que utiliza Instagram con fines de estudio para sí mismo y para una comunidad. Se entiende que esta práctica resulta provechosa para todos los actores implicados, ya que como afirman Arriaga, Marcellán-Baraze y González-Vida (2016: 211), «el acto de compartir lo producido contiene también, en sí mismo, un acto de aprendizaje, tanto para quien obtiene una respuesta a lo que muestra, como para quien observa lo producido por otros».

Junto a contenidos académicos en esta comunidad, quedan muy presentes los aspectos motivacionales dirigidos a dos destinatarios. Son frecuentes tanto los enunciados de auto-motivación, como las consignas de apoyo a la comunidad, en cuyos miembros también se ha manifestado inspiración para el cuidado de los detalles visuales. La estética y el orden de apuntes, esquemas y mesa de trabajo, protagonizan el código de comunicación. El elemento de estímulo detectado en la actividad del estudigramer permite establecer una conexión con la figura del booktuber (prescriptor de literatura en formato vlog), pues «en la misma línea, facilita la ratificación y meditación sobre el factor de afinidad entre pares como eminente motor motivacional para la lectura en entornos cotidianos e informales» (Vizcaíno-Verdú & al., 2019).

Otra parte destacable de la actividad en la comunidad #Studigram son los consejos que se ofrecen sobre la organización de la tarea de estudio, especialmente valorados por su comunidad, que reconoce dicha carencia. También los consideran útiles para las actuales necesidades de formación, buscando la interiorización de mecanismos que permitan resolver futuras situaciones análogas.

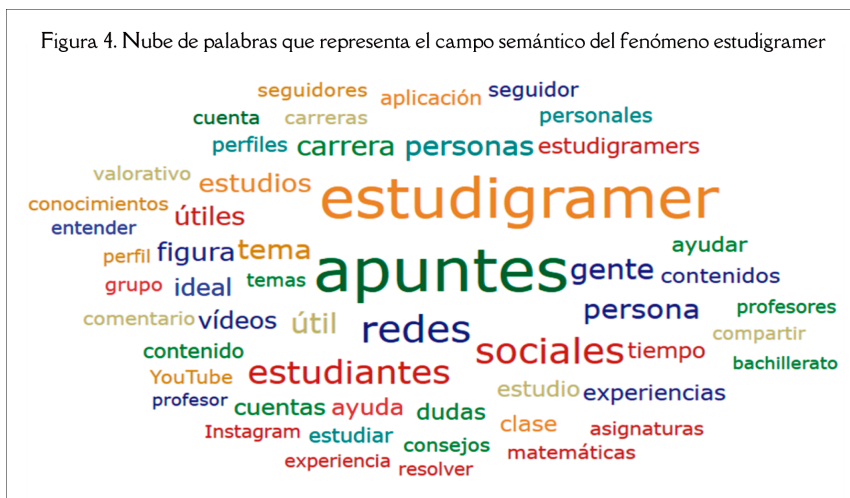
El tipo de presencia de productos en algunos perfiles indica colaboraciones acordadas con marcas comerciales, principalmente del sector del material de papelería. En otros casos, la monetización de la comunidad se produce mediante la venta de sus contenidos en tiendas virtuales. En definitiva, los estudigramers reproducen, probablemente de manera intuitiva y autodidacta, los dos únicos modelos de negocio que hasta la actualidad han desarrollado las redes sociales para obtener ingresos: la publicidad y la venta de servicios y bienes digitales (Muñoz, 2018).

El inicial escepticismo mostrado por los estudiantes en relación con la utilidad del uso educativo de las redes sociales y su posterior valoración positiva de la comunidad #Studigram, puede parecer paradójico, pero tiene explicación. El estudigramer neutraliza con su estética y orden característicos los aspectos que fueron señalados como factores no coadyuvantes de las redes sociales al aprendizaje: «no claro», «no organizado». Del mismo modo, sus consejos palián las carencias reseñadas, pues se recuerda que para recibir «consejos de estudio y planificación» la opción más señalada fue «ninguna red social». Por tanto, ese potencial sin concretar que manifestaban detectar los sujetos, se hace tangible mediante el componente personal del liderazgo. De hecho, el estudigramer lleva a cabo aquellas mismas utilidades



que, desde un principio, se le reconocieron a WhatsApp (intercambiar apuntes, dudas, ánimos). Ahora bien, el estudigramer lo hace en abierto, donde la red de mensajería se limitaba a la intracomunidad. El estigma fundamental en la asociación de redes sociales y estudio viene marcado al reconocer el peligro de distracción que estas pueden suponer a la hora de trabajar (aunque también se asume que este es un factor de autocontrol).

El tratarse de una comunidad coetánea parece sumar valor en la celebración de los grupos, ya que los sujetos valoraban el hecho de que los estudigramer usen palabras cercanas (propias de su grupo etario) en las explicaciones. El análisis del booktuber también refleja la sintonía generacional, al reportar positivamente el papel prosumidor de los jóvenes en torno a la formación, a partir de la cual «los nuevos ejercicios juveniles en redes sociales encuentran nuevas tácticas de desarrollo literario en entornos que escapan al control académico, pero, que, de igual modo, resultan positivos» (Vizcaíno-Verdú & al., 2019). En general, toda la «conversación» de la investigación se mueve en un marco concreto que centra adecuadamente el fenómeno de estudio y permite comprender su dimensión tal y como expresa la siguiente nube de palabras elaborada con las participaciones del Philips 66 (Figura 4).



Para terminar de perfilar la caracterización del estudigramer, se analiza el peso replicado del fenómeno influencer general en el influencer de los estudios particular. El dato reportado en base al «contenido» pesa siete veces más que la «personalidad». Como motivo de seguimiento, se indica una decisión más consciente en la adhesión a una comunidad de aprendizaje que a una de fines más lúdicos. Este hallazgo se muestra en consonancia con uno de los resultados de Vizcaíno-Verdú y otros (2019: 104) sobre el booktuber, cuando afirman que, «a diferencia de otros estudios sobre la identidad y la fama autobiográfica del youtuber (...) el booktubing ha creado una sinergia de colaboración, recomendación y participación entre iguales en las que no importan tanto los aspectos físicos o psíquicos, sino los gustos y las reflexiones».

Desde la perspectiva económica, las diferencias influencer general vs. influencer de estudios no son tan conclusivas. Por un lado, la mitad de los sujetos manifestaron su acuerdo con la monetización de la comunidad de seguidores, cuando la respuesta para los motivos por los que alguien se hace estudigramer fueron sobremanera «por ayudar» frente a «por beneficio».

El presente estudio limita sus aportaciones a la cultura y momentos actuales, ya que son muchos los factores que influyen en el ciclo vital de las tendencias en la Red y, por ende, muchos también los casos de agotamiento de prácticas y actores por la propia dinámica sociodigital.

## 5. Conclusiones

El fenómeno #Studigram representa las nuevas destrezas transmedia que Ferrés y Piscitelli (2012) describen como: 1) aprender haciendo lo que gusta; 2) aprender por simulación; 3) aprender mediante el perfeccionamiento del trabajo propio o ajeno; 4) aprender mediante una enseñanza con la que el joven transmite y recibe conocimientos. La primera destreza la protagoniza el estudigramer, la segunda solo

el seguidor/a, y la tercera y la cuarta toda la comunidad. Todo ello sitúa al estudigramer y su actividad dentro del creciente grupo de prácticas digitales informales que contribuyen al aprendizaje de los jóvenes (Scolari, 2018), suponiéndose un ejemplo concreto de lo que se denominan comunidades de aprendizaje de la cultura visual (Freedman & al., 2013).

Como resultado de esta investigación, se plantea una propuesta de definición de estudigramer: «estudiante que ejerce a través de Instagram una labor de mentor entre pares en el ámbito académico, que no solo comparte apuntes y esquemas, sino que también transmite consejos, ánimos y experiencias».

Asimismo, se plantea como resultado la siguiente propuesta de caracterización: «el estudigramer incorpora la genética influencer: dominio de la estética y monetización de la actividad online, donde el fin académico añade características propias». Entre sus seguidores pesan más los motivos racionales que los emocionales para la adhesión a la comunidad, es decir, importa más el qué seguir que a quién seguir.

El código visual funciona como lengua franca entre ámbitos de conocimiento. De hecho, un estudigramer puede ser seguido por estudiantes de otros Grados porque también es relevante «el cómo se hace». Los mecanismos de aprendizaje que subyacen a la actividad del estudigramer y su comunidad virtual se consideran una práctica y un aporte positivos de las necesidades formativas de la sociedad actual.

## Referencias

- Abdullah, A., & Darshak, P. (2015). Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in economics classrooms. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.978922>
- Allcott, H., Braghieri, L., Eichmeyer, S., & Gentzkow, M. (2019). The welfare effects of social media. *National Bureau of Economic Research*. Working paper No. 25514, <https://doi.org/10.3386/w25514>
- Arriaga, A., Marcellan-Baraze, I., & Gonzalez-Vida, M. (2016). Las redes sociales: Espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre Educación*, 30, 197-216. <https://doi.org/10.15581/004.30.197-216>
- Bajo, C. (2015). Social media y derechos humanos en África. Nuevos medios para nuevos horizontes. In García-Jiménez, A., & Rubira-García, R. (Eds.), *África: Comunicación en Derechos Humanos, tan cerca, tan lejos* (pp. 99-117). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Barbosa, C., Bulhoes, J., Zhang, Y., & Moreira, A. (2017). Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.21>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.1080/10304310903362734>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Aguaded, I. (2017). Contenido e interactividad. ¿Quién enseña y quién aprende en la realidad digital inmediata? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(15), 95-105. <https://bit.ly/2SjENk0>
- Callaghan, N., & Bower, M. (2012). Learning through social networking sites. The critical role of the teacher. *Educational Media International*, 49(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.662621>
- Candon-Mena, J. (2013). *Toma la calle, toma las redes. El movimiento 15M en internet*. Sevilla: Atrapasueños.
- Castells, M. (2001). *Galaxia Internet*. Madrid: Plaza & Janés.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fischer, G.N. (1992). *Campos de intervención en psicología social*. Madrid: Narcea.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A., & Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(2), 103-115. <https://bit.ly/2VvEs3D>
- Fundación Telefónica (Ed.) (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Madrid: Ariel. <https://bit.ly/2p4YQYX>
- Gaitan, J.A., & Piñuel, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Gilroy, M. (2010). Higher education migrates to YouTube and social networks. *The Education Digest*, 75(7). <https://bit.ly/2Z1H3A3>
- IAB Spain (Ed.) (2018). *Estudio anual redes sociales 2018*. Madrid: IAB. <https://bit.ly/2Spfpx>
- Ibañez, J. (2003). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In García-Ferrando, M., & Alvira, J.I.F. (Eds.), *Análisis de la realidad social* (pp. 283-289). Madrid: Alianza.
- Jalaludin, A.M., Abas, N.A., & Yunus, M.M. (2019). AsKINstagram: Teacher-pupil interaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 125-136. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i1/5369>

- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in Higher Education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Marchal, N., Kollanyi, B., Neudert, L.M., & Philip, N. (2019). Junk news during the EU parliamentary elections: Lessons from a Seven-Language study of Twitter and Facebook. Data Memo. In *Project on Computational Propaganda*. Oxford, UK: Project on Computational Propaganda. <https://bit.ly/2EoxumG>
- Mosquera, R., Odunowo, M., McNamara, T., Guo, X., & Petrie, R. (2019). *The economic effects of Facebook*. Texas: Working Paper. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3312462>
- Muñoz-López, L. (2018). Informe anual del sector de los contenidos digitales en España. Madrid: Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (ONTSI). <https://bit.ly/2JFQKiQ>
- Peñañel, C., Torres, E., & Izquierdo, P. (2016). Percepción cualitativa de gestores universitarios de investigación a través de un Philips 66. In *Del verbo al bit* (pp. 790-810). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/cac116>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 13, 1-9. <https://bit.ly/2aoH5Zs>
- Scolari, C. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Ce.Ge. <https://bit.ly/2wVqZmT>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Serrano-Pastor, R.M., & Casanova-López, O. (2018). Recursos tecnológicos y educativos destinados al enfoque pedagógico Flipped Learning. *REDU*, 16(1), 155-173. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8921>
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Supiandi, U., Sari, S., & Subarkah, C.Z. (2019). Enhancing students higher order thinking skill through instagram based flipped classroom learning model. In *Proceedings of the 3rd Asian Education Symposium (AES 2018)*, 253 (pp. 233-237). <https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.55>
- Tan, E., & Pierce, N. (2011). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barrier to the use of YouTube in teaching introductory sociology. *Research in Learning Technology*, 19, 125-132. <https://doi.org/10.3402/rlt.v19s1/7783>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: Revisión documental. *RIED*, 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>
- Tuñez, M., & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit*, 41, 77-92. <https://bit.ly/2kMBw1F>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M.D. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Waycott, J., Sheard, J., Thompson, C., & Clerehan, R. (2013). Making students' work visible on the social web: A blessing or a curse? *Computers & Education*, 68(1), 86-95. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.026>