

Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción

*Children YouTubers and the process of
video creation: evidence of transmedia
competences in action*

Laura León¹

<http://orcid.org/0000-0003-3283-2912>

Este artículo analiza el proceso de creación y difusión de videos que desarrollan niños YouTubers peruanos para comprender el tipo de habilidades que se despliegan en dicho proceso a través del método de la etnografía digital. Los resultados evidencian ciertas habilidades tanto técnicas como sociales y críticas que hacen referencia a una experiencia diferente vivida dentro de la cultura colaborativa contemporánea.

PALABRAS CLAVE: alfabetización digital, alfabetización transmedia, videos, YouTube, YouTuber, Perú.

This paper analyses the process of creation and diffusion of videos that young YouTubers develop, in order to understand the kind of abilities deployed through it. Using the digital ethnography method, the study evidences some technical, social and critical abilities, which point to a different experience, lived within the contemporary collaborative culture.

KEYWORDS: digital literacy, transmedia literacy, video, YouTube, YouTuber, Perú.

¹ Universidad de Lima, Perú.

Correo electrónico: lrleon@ulima.edu.pe

Fecha de recepción: 15/12/18. Aceptación: 25/05/18. Publicado: 15/08/18.

INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza el proceso de creación y difusión de videos en YouTube que desarrollan niños YouTubers peruanos (de entre 7 y 11 años), para comprender el tipo de habilidades que se despliegan en dicho proceso. El estudio de este grupo etario es relevante por el uso intensivo de medios y consumo de contenidos digitales. Según IPSOS Perú (2017), el 54% de los internautas peruanos (urbanos) de 8 a 11 años tienen por lo menos una cuenta en medios sociales. Además, el 87% de este mismo grupo suele ingresar a YouTube, mientras que el 38% sigue algún YouTuber. En este sentido no sorprendería que los niños YouTubers, quienes además de consumir crean contenido, estén reflejando una nueva experiencia digital, tendencia en las nuevas generaciones.

En esta sección introductoria se revisan y presentan marcos referidos a la alfabetización digital, la de nuevos medios y la transmedia para luego describir en la sección de resultados, el proceso de creación y difusión de videos desarrollado por los niños. Por un lado, los marcos permitirán identificar habilidades en el desarrollo de las prácticas; por otro, la descripción de las prácticas brindará evidencia para identificar nuevas habilidades y caracterizarlas más ampliamente.

La investigación se circunscribe a los Nuevos Estudios de Literacidad, en su giro digital. En este sentido Mills (2010, p. 247) plantea el “cambio de énfasis de la investigación de las prácticas de lectura y escritura basados en impresión en papel para incluir nuevas prácticas textuales que están mediadas por las tecnologías digitales”. Esto incluye escribir textos en entornos multimedia, tales como sitios web, mensajería instantánea, e-zines, fanfictions en línea, blogs, foros, wikis, creación de películas, remezcla, vlogging y videojuegos.

La literatura relacionada con la alfabetización digital es amplia y diversa en términos de las habilidades que abarca cada una. En su artículo, Bawden (2001) relaciona diferentes terminologías alrededor de las alfabetizaciones digitales. El autor considera que la alfabetización de la biblioteca, la alfabetización mediática y la alfabetización informática emergen para complementar la alfabetización tradicional para lidiar con información y tecnologías más complejas.

El término “alfabetización digital” fue divulgado por Gilster, quien lo definió como “la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras” (citado en Bawden, 2001). Siguiendo a este autor, el concepto también incluye entender la información más allá de la forma en que esta se presenta, haciendo énfasis en textos multimedia (Lanham, 1995), además de múltiples fuentes tradicionales. También se incluyeron habilidades críticas relacionadas con la información y su evaluación.

Tanto Lankshear y Knobel (2006), Buckingham (2015) y Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison (2009) plantean ampliar la mirada de la alfabetización digital. Los dos primeros autores sugieren ir más allá del enfoque puramente informacional y proponen la idea de alfabetizaciones digitales en plural, dada la diversidad de prácticas, contextos y medios, aplicando las habilidades de manera distinta. Así, Lankshear y Knobel (2006) observan que gran parte de la información sobre medios digitales debe entenderse en extenso, pensando, por ejemplo, en opiniones o narraciones de ficción.

Haciendo hincapié en el aspecto crítico de la alfabetización digital y yendo más allá de los aspectos puramente técnicos y su definición funcional, Buckingham (2015) sugiere que la educación mediática ofrece un marco crítico para definir, como punto de partida, la alfabetización digital. Se basa en cuatro componentes clave e incluye no solo consumir medios digitales sino también producir contenidos: 1) representación: ¿qué interpretaciones, valores e ideologías del mundo están encarnando y representando y a quiénes pertenecen?; 2) lenguaje: comprender cómo funciona el lenguaje, incluidos códigos y convenciones más amplios de géneros particulares; 3) producción: ¿quién se comunica con quién y por qué? Todo ello con conciencia de la influencia comercial que los contenidos pueden cargar; y 4) audiencia: ¿cómo los medios se dirigen a las audiencias y cómo estas las usan y responden ante estos?

Al observar el contenido que los jóvenes están creando en la cultura participativa, Jenkins et al. (2009) proponen el marco de las Alfabetizaciones de Nuevos Medios. A partir de ello se conceptualizan como habilidades sociales (al interactuar con comunidades) y se componen de habilidades como el juego (experimentar entornos para solucionar

problemas); la interpretación o performance (adoptar identidades alternativas); la simulación (interpretar y construir modelos de procesos del mundo real); la apropiación (hacer *remix* de contenido mediático); el *multitasking* (cambiar el foco de atención a detalles en el entorno según sea demandado); el conocimiento distribuido (interactuar con herramientas para expandir capacidades mentales); la inteligencia colectiva (acumular conocimiento colectivamente y comparar conocimiento con otros para lograr un objetivo común); el juicio (evaluar la credibilidad de fuentes de información); la navegación transmedia (seguir el flujo de historias e información a través de diferentes medios); el *networking* (buscar, sintetizar y diseminar información de distintos tipos, incluyendo la difusión de ideas o creación propias); y la negociación (respetar múltiples perspectivas, y comprender normas sociales alternativas), sin negar la necesidad de la alfabetización tradicional y la mediática. Así, esta noción se relaciona con la experiencia cotidiana y el disfrute de las prácticas contemporáneas de comunicación de los jóvenes junto con la coconstrucción de conocimiento y trabajo colaborativo.

Señalando los cambios contemporáneos en la cultura, la ecología de los medios y las prácticas emergentes de los usuarios, Scolari (2016) propone el concepto de alfabetización transmedia que sigue los enfoques de Buckingham y Jenkins como una comprensión diferente de las habilidades para la cultura colaborativa. Esta noción aborda la ecología de los nuevos medios, las narrativas transmedia, las culturas colaborativas y los prosumidores, basados en la experiencia de niños y jóvenes. La alfabetización transmedia se define como “un grupo de habilidades, prácticas, valores, conciencia y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa” (Scolari, 2016, p. 8) (ver Tabla 1). De hecho, el concepto va más allá de las esferas cognitivas y pragmáticas, que comprenden también las dimensiones emocionales del yo (Ferrés, citado en Scolari, 2016), sin “limitarse a proponer una simple lista actualizada de competencias” (Scolari, 2016, p. 8).

En suma, los enfoques recogidos y expuestos en esta sección comprenden tres tipos de habilidades: las técnicas, las sociales y las críticas. Además, es importante notar que se refieren al consumo, producción e interacción con información, pero también va más allá de esta.

TABLA 1
ALFABETISMO, ALFABETISMO MEDIÁTICO Y ALFABETISMO TRANSMEDIA

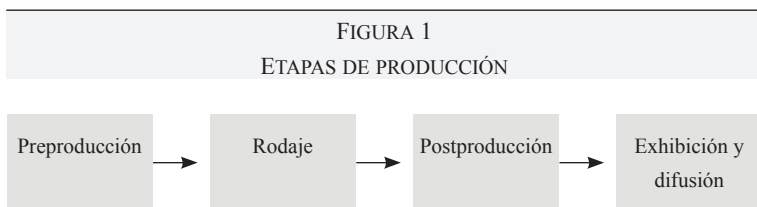
	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
Soporte mediático	Libros y otros textos impresos	<i>Broadcasting</i> (TV)	Redes digitales
Semiótica del medio	Verbal (leer/ escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos/transmedia)
Interpelación del sujeto	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
Objetivo de la acción	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y, en menor medida, productores	Desarrollar <i>prosumidores</i> críticos
Entorno de aprendizaje	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

Fuente: Scolari (2016, p. 8).

LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL DIGITAL

Dada la naturaleza de la práctica social de creación y difusión de videos por niños YouTubers seguimos a Hillrichs (2016), quien propone un marco analítico desde la producción audiovisual. El autor ofrece una mirada más específica que aquellos basados en la alfabetización digital o mediática, que aunque importantes, podrían resultar muy generales y amplios. Así, el análisis recorre los siguientes pasos: 1) preproducción; 2) rodaje; 3) postproducción y 4) distribución/exhibición. Este marco

analítico nos ayuda a organizar la práctica e identificar y analizar las competencias desarrolladas.



Fuente: Adaptado de Hillrichs (2016).

La preproducción incluye todas las actividades previas a la realización y el rodaje del video; implica la planificación y selección de la idea para este. El rodaje comprende la grabación del material audiovisual. La postproducción consiste en la edición del material grabado y la inclusión de los recursos estéticos y expresivos para comunicar la idea inicial. La exhibición y difusión se inicia cuando los videos son publicados en el canal de YouTube.

METODOLOGÍA

Los hallazgos de este artículo son producto de una investigación exploratoria más amplia sobre las prácticas digitales de niños YouTubers y sus dimensiones: materiales, significados, competencias e interacción social. Las preguntas de investigación que guían el artículo son: 1) ¿Qué tipo de competencias se desarrollan en el proceso de creación y difusión de videos de YouTube? y 2) ¿Cómo se relacionan las competencias identificadas con los marcos de alfabetización digital?

Para investigar estas prácticas que son realizadas por los niños en la intimidad de su hogar (muchas veces en sus dormitorios) y que también implican el estudio del entorno digital, se optó por el método de etnografía digital. Siguiendo a Pink et al. (2016):

La etnografía digital establece un tipo particular de práctica de etnografía digital que toma como punto de partida la idea de que los medios digitales y

las tecnologías forman parte de los mundos cotidianos y más espectaculares en que las personas habitan (p. 7).

Así, buscando abarcar la amplitud de dichos mundos cotidianos, se aplicaron tanto técnicas referidas al ámbito digital –como seguimiento a los canales de videos y las interacciones que ahí se dieron, además del análisis de los videos de los participantes– como al presencial² –observación participante, entrevistas semiestructuradas, dibujos y discusión sobre sus propios videos y videos de otros canales–. Con el fin de capturar sus experiencias, se les solicitó demostraciones de las prácticas y un tour por los espacios domésticos donde ellos usaban los dispositivos digitales. En la aplicación de las técnicas promovimos la generación de un espacio colaborativo (niños e investigadora) de reflexión sobre dichas prácticas (Pink, Sinanan, Hjorth, & Horst, 2016). También se propuso a los niños establecer comunicación con la investigadora a través de los medios digitales que ellos consideraban más adecuados, realizando un seguimiento mediático de sus prácticas digitales y los eventos desarrollados alrededor de estas.³

En la investigación participaron cuatro YouTubers de la ciudad de Lima, niños menores de 11 años, dos niños (Sebastián de 10 años y Mateo de 8 años) y dos niñas (Chiara de 7 años y Camila de 11 años),⁴ todos de clase media/alta. Los participantes fueron seleccionados bajo la

² A diferencia del estudio de Gehl (2014), que por la naturaleza del entorno elegido para su investigación, la Dark Web Social Network, se limitó al ámbito online, en nuestra investigación se optó por una metodología que abarcó también lo offline o presencial, considerando el vínculo entre las prácticas online y offline de los niños participantes y el interés específico por las competencias desplegadas en estas prácticas.

³ Aunque inicialmente se propuso la aplicación de dichas técnicas, algunas fueron evadidas por los niños. Esto responde a la personalidad, edad y preferencias personales de los propios participantes. También es relevante indicar que, en el caso de la participante más joven, el medio elegido implicó una comunicación mediada: el seguimiento mediático se hizo a través de la cuenta de WhatsApp asociada al teléfono móvil de la madre.

⁴ Ambas niñas cumplieron un año más durante el trabajo de campo.

técnica bola de nieve y muestreo de conveniencia, debido a la dificultad para acceder a familias interesadas en participar en una investigación con enfoque etnográfico. Los participantes cumplieron el criterio de tener al menos cinco videos realizados durante los tres meses anteriores al trabajo de campo.⁵ Los participantes viven en un rico contexto de medios digitales y usan Internet de manera intensiva para desarrollar una amplia gama de actividades en su vida diaria. Todos son prosumidores, es decir, productores y consumidores de contenidos de Internet. En particular, elegimos niños YouTubers: niños que crean, publican y comparten videos propios de manera pública en la plataforma YouTube.

El trabajo de campo se desarrolló entre mediados de octubre y fines de noviembre de 2016, realizando visitas semanales a los niños en sus hogares. En total se realizaron 16 visitas, lo cual significó 18 horas de trabajo de campo, la mayoría de ellas grabadas en audio⁶ y algunas en video, además de la realización de notas de campo. Se analizó más del 90 por ciento de los videos publicados por los participantes, equivalente a más de 13 horas de videos de YouTube; asimismo, el investigador recopiló toda la información de campo en interacción con los participantes.

Durante el trabajo de campo fuimos especialmente cuidadosos con los aspectos éticos del trabajo de investigación con niños. El contacto inicial se estableció por teléfono con los padres de los participantes y se contó con un consentimiento firmado por estos. A los niños se les pidió su asentimiento como participantes en la investigación en un formato impreso. Aunque los videos de YouTube son información pública en la medida en que son accesibles libremente a través de Internet, la identidad de los participantes ha sido protegida, cambiando sus nombres y nombres de usuario.

Después de haber culminado la investigación se devolvieron resultados a los padres de familia, ofreciéndoles además material con información sobre niños, crianza y medios digitales. Todo el material recogido fue analizado a través de codificación inductiva, buscando tendencias y excepciones (Taylor & Bodgan, 1987).

⁵ Este criterio se estableció para evitar el análisis de canales de YouTube abandonados.

⁶ Para el análisis se transcribió la totalidad de grabaciones en audio.

RESULTADOS

Preproducción

La preproducción se inicia con la determinación del YouTuber de crear un video. La génesis de la creación de videos se halla en el consumo de videos, siendo estos su inspiración. No obstante, estando conscientes de la cantidad de videos que existen en YouTube, ellos tienen la claridad de que sus videos necesitan un sello de originalidad para diferenciarse del resto. Camila nos cuenta cómo busca ideas y asegura la originalidad de sus propios videos:

Puedes ver videos para sacar ideas también y subirlo, pero antes de hacer el video puedes ver videos sobre eso y sacas partes del video y lo haces tú con tus propias palabras para que divierta a la gente y eso ... Si dicen “hola, ¿cómo están?” no me voy a copiar, ¿me entiendes? Tengo que ser lo más original posible, porque si no luego te critican y, aparte, yo siento que es un plagio, por así decirlo, de esa persona ... Sacas ideas, pero no es que lo haces igual.

Los niños notan que la plataforma YouTube tiene sus propias dinámicas y tienen en cuenta que un video tendrá acogida si la temática está de moda. Camila toma el ejemplo de un reto que estuvo de moda, el *milk rainbow challenge*: “Por ejemplo si está de moda hacer algo de arco iris, ya, lo tienes que hacer porque eso va a ganar más visualizaciones también”.

Otro aspecto dentro de la etapa de preproducción es la conceptualización de la audiencia. Aunque parecería evidente, el reconocer una audiencia implica dirigirse a ella coherentemente en términos de lenguaje, formato y contenido. Por ejemplo, Mateo, en sus videos de *gameplay*, se comunica en inglés, pues la comunidad *gamer* angloparlante de Diep.io⁷ es más grande que la hispanohablante.

De manera más concreta, los vloggers toman en cuenta ciertos recursos para la organización del rodaje a modo de producción. La lo-

⁷ Diep.io es un MMOG, o juego masivo multijugador en línea, que forma parte de la familia de juegos .io (<http://diep.io/>).

cación, el vestuario, la iluminación, el ruido, son aspectos que Camila planifica y de los que Chiara es consciente. Camila, por ejemplo, considera que para grabar un video tiene que ser “de día y con buena iluminación” y aclara: “me gusta que se vean exteriores de fondo, no me gusta la bulla”. Chiara nos dice que ella aprendió a hacer videos viendo otros YouTubers, tomando en cuenta la locación: “Yo aprendí a estar tranquila para grabar el video ... y que debo de estar en una zona que sea linda para grabar el video como en la que grabamos”.

Encontramos, a través del trabajo de campo, que también hay una planificación del discurso en la preproducción de los videos a modo de un guion libre que siguen los vloggers y la búsqueda y procesamiento de información de Internet. Por ejemplo, para su video “Datos del día de San Valentín”, Camila buscó información sobre las formas en las que los diferentes países y culturas celebran el día de San Valentín. Eligió los datos más interesantes e hizo un listado de estos, además de una brevíssima explicación y los escribió en la aplicación de notas en el celular.

Rodaje

Nuestras YouTubers alistan lo que necesitan para su video y prenden la cámara. Camila sabe que cuenta con las facilidades de la postproducción para poder afinar su video, y con esa conciencia graba. Cuando comete un error, deja de hablar un momento y luego repite la frase sin parar la grabación.

Normalmente, ambas YouTubers hacen el rodaje solas. Con ingenio, ellas asumen todas las funciones que mínimamente se necesitan para el registro del video. Camila descubrió que cuando graba sus videos sola y quiere hacer cámara en movimiento, o planos picado o contrapicado, es más fácil hacerlo con el celular, pues el iPad es más pesado y se necesita sostenerlo con las dos manos. Cuando quieren situar la cámara fija, Camila la coloca en un trípode, sobre una mesa, y Chiara apoya el iPad en una ruma de libros.

El proceso de rodaje de videos de gameplay es totalmente diferente, pues solo se toma una captura de pantalla en video mientras los gamers juegan. Sebastián incluye locución en off mientras juega, narrando sus jugadas o hablando en general de personajes u otros juegos que le gustan. Mateo, en cambio, no incluye su voz en sus videos. Para finalizar sus videos, estos pasan por postproducción.

Sebastián rodaba los suyos de *stop motion* de manera manual, con la ayuda de sus padres. Ellos le enseñaron la técnica tradicional, usando una cámara fotográfica digital y un mini trípode para capturar imagen por imagen para luego animarlas.

Postproducción

El proceso de postproducción está basado, sobre todo, en el uso de software para la edición y la inclusión de recursos o elementos estéticos y expresivos, de sonido, imagen fija o animación insertos el video.

Edición

La edición es un proceso reconocido por nuestros cuatro participantes como importante para construir un video de calidad. Nos dice Camila, refiriéndose a la importancia de la edición:

Quando vayas a grabar el video de diferentes tomas, si estás hablando “hola sí, ¿cómo están?” como en una película que es una toma de atrás tuyo y del costado tuyo y de adelante. Para hacerlo más entretenido. Para que no te aburras de ver su cara y todo ... pero grabarlo va a ser difícil ... Son varias escenas.

A partir del análisis de sus videos notamos un proceso de descubrimiento, desarrollo de habilidades de edición y evolución de las producciones, especialmente en los casos de Sebastián y Camila. En ambos casos sus videos iniciales son hechos de manera más rudimentaria, y conforme van ganando experiencia y desarrollando habilidades, usan nuevas herramientas y recursos. Sus padres son una pieza fundamental, no tanto como una fuente permanente de conocimientos, sino como un primer impulso para aprender lo básico de la edición. Después de este primer acercamiento los niños descubren por ellos mismos otras técnicas, estéticas y herramientas para desarrollar su producto, para lo cual toman como fuente otros videos de YouTube, que al mismo tiempo, se convierten en fuente de información gracias a la variedad de tutoriales en este medio: “a veces yo veía algunos videos que se cortaban y busqué ahí por todo (YouTube) y ahí me apareció cómo ‘editar’ todo” (Sebastián).

En sus inicios, Camila hacía la edición de manera más tradicional, transfiriendo el material a la laptop y editando ahí. Primero compró el

software iMovie y una aplicación para aprender a usarlo. Nos sorprendió ser testigos de que actualmente todo el proceso de edición lo hace en su celular. Ella nos explica que prefiere no editar en computadora “porque la edición, si se te va el clic, pierdes toda la edición. Se va todo”.

Para la producción de sus videos en *stop motion*, Sebastián desarrolló distintas competencias. Usando las fotografías registradas manualmente aprendió a editar gracias a su padre, con el software de edición Windows Movie Maker. Posteriormente, descubrió por sí mismo, una aplicación que vio que se usa en videos de stop motion, Lego Movie Maker, que simplificó el proceso enormemente. Sus videos de gameplay, empero, no son editados. Estos son videos de partidas ordinarias de un gamer en entrenamiento, que disfruta de grabar y mostrar su práctica cotidiana.

Aunque Chiara sabe de la importancia de editar para tener un video de calidad, ella aún no ha desarrollado esta competencia. Creemos que Sebastián y Chiara tienen conciencia de las convenciones y formas de grabar y postproducir un video; no obstante, el proceso de producción y rodaje es más un espacio de experimentación, de creación, de ensayo-error. Además, pensamos que para ellos la creación de videos es un juego que registran frente a la cámara y su disfrute es más importante que el producto final.

Mateo tiene un estilo estético, narrativo y expresivo muy particular. En su canal de gameplay edita sus videos con una estructura y narración específica. La estructura de sus videos es *teaser*, intro y episodio completo de juego. Comunica muy efectivamente a través del lenguaje audiovisual, seleccionando las jugadas más interesantes que además, se basan en un juego en el cual él tiene mucha destreza; hay narración en los videos de sus jugadas. Se presentan momentos importantes de las partidas y sus desenlaces marcan el final del video.

Efectos visuales y sonoros

En cuanto a la postproducción de sus videos, Camila demuestra conocimientos más avanzados que los demás participantes. Ella incluye insertos en sus videos, que facilitan la comprensión de su mensaje. Por ejemplo, en el video en el que da recomendaciones de películas para ver en Netflix, acompaña su narración con imágenes del poster de la película, para que la gente las pueda identificar más fácilmente.

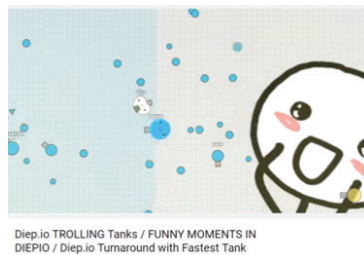
FIGURAS 2 Y 3
CAPTURAS DE PANTALLAS DE VIDEOS DE CAMILA



Fuente: Canal de YouTube.com⁸

Mateo incluye elementos gráficos 2D como ilustraciones obtenidos de memes, emojis y otros, para ser más explícito con la intencionalidad de la jugada o con aquello que quiere enfatizar en su video. Un ejemplo es el uso de la cara de *troll* para comunicar que lo que está haciendo con su juego es molestar (Figura 4). Otro caso es el uso del muñeco sonriente en el video, para evidenciar los momentos graciosos en el juego (Figura 5).

FIGURAS 4 Y 5
CAPTURAS DE PANTALLA DE DOS VIDEOS DE MATEO



Fuente: Canal de YouTube.com

Mateo también sonoriza sus videos para darle mayor impacto a lo que vemos que sucede, o para llamar la atención sobre asuntos espe-

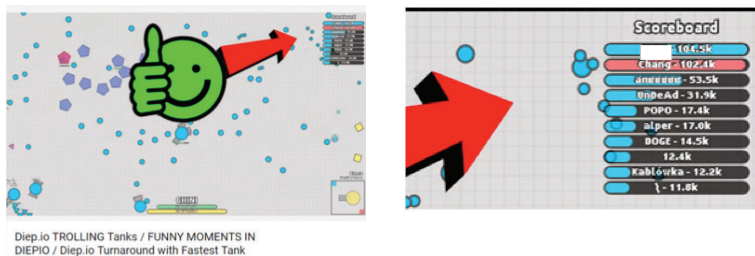
⁸ Se omitirá la dirección del canal en todas las menciones para mantener el anonimato de los niños.

cíficos del juego. En uno de sus videos, el YouTuber inserta un efecto sonoro, se escucha a un bebé llorando; mientras, en el juego, nuestro participante logra eliminar un tanque. En otro, —con una flecha roja y grande y una cara sonriente con el pulgar levantado— la tabla de puntaje para que la audiencia note su presencia en la lista de mejores jugadores (Figuras 6 y 7).

Mateo logra un manejo muy sofisticado del lenguaje audiovisual y de las posibilidades expresivas que le da el texto del juego con elementos de cibercultura como elementos gráficos del tipo de las caras de troll, lo cual es destacable por su limitación en la posibilidad de usar locución en off.

FIGURAS 6 Y 7

CAPTURA DE PANTALLA DE UN VIDEO DE MATEO Y AMPLIACIÓN



Fuente: Canal de YouTube.com

Titulación

Los títulos son usados por la mayoría de nuestros participantes con diversos propósitos, entre ellos, establecer la estructura de sus videos y expresarse. Camila usa títulos para el inicio de su canal, para presentarlo y para marcar las secciones de sus videos, cuando las tiene. Un ejemplo es el video que titula “Cosas que todos odiamos”, en el que introduce un título para pasar de una acción (“cosa”) a otra (Figuras 8 y 9).

Mateo también usa el texto escrito para comunicar estrategias interesantes, describir lo que está sucediendo (“En este punto, el juego se volvió aburrido, entonces traté de derribar al tanque”), solicitar *feedback* a la audiencia (“Comenten qué piensan sobre este nuevo tanque”) o dar consejos o sugerencias a otros gamers que juegan Diep.io

FIGURAS 8 Y 9
CAPTURAS DE PANTALLA DE VIDEOS DE CAMILA



Fuente: Canal de YouTube.com

“No actualicen. Jueguen con el tanque por defecto hasta el nivel 30” (Figuras 10 a 13). Así, el comentario escrito tiene una funcionalidad equivalente a la locución en off.

FIGURAS 10, 11, 12, Y 13
CAPTURAS DE PANTALLA DE VIDEOS DE MATEO



CHINI VS ARENA CLOSER - Surviving Arena Closer For Longest Time Fastest tank



DIEPIO BEST TANK - Best Tank Build Strategy For Ranger / Assassin #1 - Diep.io Team Deathmatch



NEW ANNIHILATOR TANK Update !! - Diep.io BIGGEST Annihilator Bullets Vs Arena Closers Vs Mothership!



NEW ANNIHILATOR TANK Update !! - Diep.io BIGGEST Annihilator Bullets Vs Arena Closers Vs Mothership!

Fuente: Canal de YouTube.com

EXHIBICIÓN Y DIFUSIÓN

Elección del título del video

La elección del título del video es importante según dos de nuestros YouTubers, pues es uno de los elementos que diferencia un video de los demás en el mar de videos que se encuentran en esta plataforma. Tanto en Mateo como en Camila observamos un gran cuidado al elegir el título de sus videos, guiados por los criterios que han ido encontrando en los videos de YouTubers famosos.

Para Mateo los títulos deben ser poco atractivos, lo cual se logra con un título genérico. Como ejemplo anota “La realidad virtual”, que es el título que vio en el video de PewDiePie. Además, el título debe ser “todo mayúscula y gritando, nada más”. Aunque sorprende que Mateo considere que el título no tiene que ser atractivo, tiene un argumento muy interesante basado en su creencia del modo en el que los usuarios buscan los videos:

Porque la persona no busca con todos los detalles, las personas buscan la ‘botella challenge’, no buscan ‘episodio 7777 la botella challenge’, no buscan eso. Buscan ‘La botella challenge’ nada más.

Y sorprendentemente, cuando buscamos videos del juego *Diep.io* bajo diversas palabras clave (por ejemplo “diep.io mothership”, “diep.io troll”), los videos de Mateo siempre aparecen en los primeros lugares dentro de cientos de miles de resultados.⁹

Contrariamente a Mateo, Camila considera que los títulos deben ser atractivos para llamar la atención, y para ello, tienen que ser específicos. Así, Camila nos dice:

No puedes poner, por ejemplo, “recetas”. Tienes que ser específico para que llame la atención, ¿entiendes? ... Si vas a hacer recetas de oreos o algo así, tienes que poner “recetas de Oreo”, o por ejemplo “*brownie* de Oreo”, ¿entiendes? Lo principal, algo así.

⁹ Se debe considerar que el algoritmo de YouTube se rige por diversos factores y por lo tanto, el ser priorizado en los resultados de búsqueda de la plataforma no necesariamente responde a una mayor calidad del contenido.

Aunque con criterios opuestos, llama la atención el nivel de reflexión y análisis que tienen ambos YouTubers sobre la importancia y la construcción de los títulos de sus videos.

Miniaturas

Las miniaturas son las pequeñas imágenes que acompañan el video. Al darles un clic se visualiza el contenido. Antes de publicar el video, se elige la miniatura y aunque parece solo un detalle, nuestros YouTubers se dedican a elaborarlas esmeradamente. Según Camila, su importancia es complementaria a la de los títulos, pues son un factor más para la elección del video que se va a visualizar: “Las miniaturas también llaman la atención. Por ejemplo, pones ‘mi rutina de la tarde’. Hay muchos videos de ese título. Al menos yo elijo, o sea, quiero ver los videos donde la miniatura me llame más la atención”.

Difusión: estrategias de popularidad

Publicar un video que tenga un buen título, una atractiva miniatura y un buen contenido no es suficiente para ser visto en YouTube. Incluso la YouTuber más pequeña es consciente de la necesidad de tener alguna estrategia de difusión. La suya fue la difusión boca a boca entre sus amigos de colegio:

¿Cómo crees que deben ser los videos para que tengan muchas, pero muchas, pero muchas visitas? Chistosos, graciosos, y promocionarlo en tu salón ... No solo en tu salón, donde tú vivas o que vayas a una tienda y digas “hola señor, vea este canal”, “hola señorita o damisela” ... Estábamos hablando (en mi salón) de YouTubers y les decía: “¿Quieren ver mi canal?”, “¿qué?, ¿tu canal?”. “Sí, mi canal, se llama Mundo Chiara, busquen”.

Los demás YouTubers van descubriendo, a través de la experiencia, estrategias para ser populares en dicha plataforma. La primera es la elección del momento de la publicación del video. Camila se ha dado cuenta de las costumbres de consumo de su audiencia: el día y la hora de la publicación tienen un impacto en la popularidad inicial que llegan a tener sus videos. Por ello opta por el momento en que la mayor parte de la audiencia de su canal está conectada y dispuesta a ver videos. Al

respecto nos dice: “La hora donde gano más visitas es en la tarde, los domingos a las cuatro, tres, por ahí”, y cuando lo hace así, el primer día de publicado, el video llega a tener alrededor de 5 000 visitas.

Una segunda estrategia es lograr más vistas y suscriptores a través de la red de contactos que tienen sus propios suscriptores. Desde el inicio buscaba que quienes la veían y seguían compartieran sus videos a sus contactos para llegar a más gente. Con este fin ideó actividades específicas que logren ese objetivo. Una fue saludar a los diez primeros suscriptores que compartían su video en Facebook; la otra, un concurso basado en un video que publicó. El video mostraba una coreografía de una canción de Justin Timberlake y el concurso consistió en que los seguidores de Camila debían grabar y publicar la misma coreografía que ella hizo en su video, bajo el hashtag *#el-concursodeCamila*. El premio fue una colaboración¹⁰ y el envío de saludos. Ambas ideas fueron propias.

Mateo nos impresionó desde el inicio porque tenía más de 34 000 suscriptores y más de 10 millones de vistas en su canal. Nos intrigaba cómo había logrado esas cifras a través de sus gameplay de Diep.io. Nos contó que todo empezó con el cambio de tipos de videos; por ejemplo, el de vida cotidiana a gameplay, y con el crecimiento explosivo de suscriptores y vistas, que fue súbito e inesperado. Sin embargo, nuestro YouTuber no sabe cómo logró tal popularidad.

Primero les dije a mi papá, a mis hermanos a todos ellos, que se suscribieran y ahí tenía más o menos ciento algo suscriptores ... y cuando tenía 105, ahí es cuando comencé los videojuegos y después borré todos los otros videos. Me quedé e hice uno de los videojuegos y ahí es cuando el siguiente día abrí mi canal y tenía 10 000 suscriptores. Y después cada vez he conseguido suscriptores más lento porque cada vez menos personas jugaban el juego ... y todo el mundo lo amó. No sé si fueron las personas que normalmente ven mis videos o si fueron personas normales, como otras personas.

¹⁰ Los YouTubers llaman “colaboraciones” al acto de realizar un video conjunto, normalmente entre un YouTuber conocido y otro menos conocido, para promover al segundo.

Pero tiene algunas aproximaciones para explicar su rápida popularidad. En su entendimiento, el contenido es clave y en su caso Diep.io estaba de moda cuando él inició la producción de sus videos; esa es la misma razón por la que abandonó su canal. Según Mateo, “el juego ya pasó de moda y ya a nadie le gusta ver el juego”.

Por otro lado, Mateo no estaba muy impresionado por la cantidad de suscriptores que tenía. Por su experiencia en el consumo de videos de YouTube, él es consciente de que sus estadísticas están lejos de los YouTubers famosos, pero reconoce los diferentes niveles: “Sí, (es) poco para alguien famoso; pero para alguien como mis amigos, sí es bueno”.

En el proceso de difusión Chiara se sorprendió del número de visualizaciones y los comentarios que tuvo en uno de sus videos. El tema parece haber sido controversial: la YouTuber expresaba su disgusto por la popular serie *Soy Luna*. Los seguidores de la serie hicieron comentarios negativos y hasta ofensivos a la niña, y sus opositores la defendían. Chiara mostró una gran apertura a las opiniones y puntos de vista de las personas:

Chiara: Yo creo que lo que pasó fue ... que yo estaba dando mi opinión en mi video y de repente la gente dijo que no, que sí ... algunos me daban la razón, otros que no me la daban ...

¿Y si te ponen cosas feas, qué haces?

Chiara: Normal.

¿No te da pena, no te sientes triste?

Chiara: No ... Porque así piensa la gente. Hay unos que piensan que sí, otros que piensan que no.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Qué dice esta evidencia sobre las habilidades de los niños? Los niños YouTubers peruanos participantes despliegan habilidades tanto técnicas como sociales y críticas desde la producción de contenido. Los niveles de desarrollo de sus habilidades son disímiles, sin embargo, la reflexión y el reconocimiento de ciertos procesos, asociados a habilidades son comunes a todos ellos. Las habilidades técnicas observadas son las que corresponden a la búsqueda y uso de información de Internet para la

elaboración de sus videos. En cuanto a herramientas digitales de tipo audiovisual, ellos manejan dispositivos para grabar videos y (tres de ellos) software para la edición.

Asimismo, observamos evidencia de habilidades sociales vinculadas a la producción audiovisual, las cuales son orientadas a la producción de videos, al aprendizaje informal y a la difusión. En cuanto a la habilidad de apropiación, los videos de los niños contienen material tomado de otros productos culturales en formatos gráficos (emojis, memes) y de audio (efectos sonoros). Los niños recurren a la inteligencia colectiva para aprender el manejo de software de edición en videos de YouTube y consultando y aprendiendo con (y de) otros niños de su edad de otros países.

Percibimos prácticas de difusión del contenido que hablan de habilidades sociales que también están enmarcadas en el componente crítico relacionadas a la audiencia. Interpretando el rol de YouTuber, los niños tienen plena conciencia de que se dirigen a un público objetivo. Este público es conceptualizado y construyen estrategias específicas para llegar a él y fidelizarlo. La difusión de videos a través de la elección detallada de títulos y miniaturas nos refieren a la habilidad de *networking*. La negociación se podría estar concretando en la habilidad de lidiar con los comentarios positivos y negativos de la audiencia y la actitud abierta y positiva hacia estos.

Además de la audiencia, encontramos otras evidencias de asuntos que reflejan el componente crítico en su aproximación a los medios digitales, asociadas al uso del lenguaje audiovisual en YouTube. Los niños comprenden y saben describir la retórica y gramática de los videos de YouTube, cómo funciona y cómo sobrevivir en ella. Un primer nivel es el lenguaje audiovisual, por ejemplo, la importancia de la edición para comunicar, el uso de efectos visuales o sonoros o la estructuración de los videos a través de la titulación. Un segundo nivel es el lenguaje de técnicas específicas y la construcción de narraciones a través de ellas, como el uso de la animación stop motion. Un tercer nivel es la comprensión de los géneros de YouTube. Los niños saben conceptualizar un video de gameplay o un haul y los tipos de significados, usos y comunicación que implican, como por ejemplo, la importancia del estilo lúdico en los videoblogs. Un cuarto nivel es

la utilización de lenguaje que incluye estéticas y elementos de cibercultura, como emojis y las tendencias que funcionan para hacer que su video sea más atractivo y consumido, como los retos, tales como el popular reto de la botella.

¿Y qué nos dice la evidencia de las habilidades no desarrolladas? Por un lado, la práctica de creación y difusión de videos parece desarrollar ciertas habilidades específicas mientras que otras no están siendo atendidas por no estar vinculadas al proceso del desarrollo de dicha práctica. En este sentido, la idea de alfabetizaciones múltiples permitiría comprender, por ejemplo, que la alfabetización de videoblogger estaría compuesta por habilidades específicas.

Pensando desde los casos de los niños YouTubers participantes, resaltamos la importancia de la escuela como espacio para el desarrollo de sobre todo, habilidades críticas que reclaman un nivel reflexivo mayor. Por ejemplo, un aspecto que no surgió en el discurso de los niños fueron asuntos macro referidos a la política de la plataforma (Massanari, 2017). YouTube resulta en una propuesta de plataforma comercial, donde “el interés central no está en el contenido en sí sino en la integración vertical de motores de búsqueda de contenido, medios sociales y publicidad” (van Dijck, 2009, p. 42). Así, YouTube se constituye en una plataforma orientada al consumo, desde la funcionalidad de su software, el diseño, las políticas y normas que constituyen la cultura de la plataforma, que finalmente motiva o modela las narrativas de sus usuarios (De Ridder, 2013) y ciertos tipos de comportamientos.

En resumen, la evidencia nos habla de una experiencia y sensibilidad diferentes, vividas dentro de la cultura colaborativa contemporánea. Como afirman Lankshear y Knobel (2006), no se trata solo de información; y siguiendo la definición general de Alfabetización Transmedia de Scolarì (2016), se trata de “un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa” (p. 8). Las habilidades se basan en habilidades técnicas (funcionales) y críticas de información y alfabetización mediática, también para ir más allá de ellas.

Referencias bibliográficas

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259. DOI: 10.1108/EUM0000000007083
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy* [Special Issue 2015], 21-35. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66808577/dk_2015_Jubileumsnummer_pdf.pdf
- De Ridder, S. (2013). Are digital media institutions shaping youth's intimate stories? Strategies and tactics in the social networking site Netlog. *New Media & Society*, 17(3), 356-374. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444813504273>
- Gehl, R. W. (2014). Power/freedom on the dark web: A digital ethnography of the Dark Web Social Network. *New Media & Society*, 18(7), 1219-1235. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444814554900>
- Hillrichs, R. (2016). *Poetics of Early YouTube: Production, Performance, Success* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Bonn, Alemania. Recuperado de <https://d-nb.info/1109790465/34>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI. (2017). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Enero-Febrero-Marzo 2017. Informe Técnico No. 2, junio 2017. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/biblioteca-virtual/boletines/tecnologias-de-la-informaciontic/1/>
- IPSOS Perú. (2017). *Hábitos, usos y actitudes hacia el Internet. Perú urbano*. Lima: IPSOS Opinión y Mercado S.A.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21st century*. A John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Occasional Paper on Digital Media and Learning. Chicago: MacArthur Foundation.
- Lanham, R. A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 198-199.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 12-24. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/33191426/digital_literacy_and_digital_literacies_-_policy_pedagogy_and_research_cons.pdf
- Massanari, A. (2017). #Gamergate and The Fappening: How Reddit's algorithm, governance, and culture support toxic technocultures. *New Media & Society*, 19(3), 329-346. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444815608807>
- Mills, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. DOI: 10.3102/0034654310364401
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography*. Londres: Sage.
- Pink, S., Sinanan, J., Hjorth, L., & Horst, H. (2016). Tactile digital ethnography: Researching mobile media through the hand. *Mobile Media & Communication*, 4(2), 237-251. DOI: <https://doi.org/10.1177/2050157915619958>
- Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 103, 13-23. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2016030812060001&idioma=es>
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>