

# La alfabetización digital crítica frente a la relación entre alteridad y mediación de imágenes en red

## Critical Digital Literacy in the Face of the Relationship between Otherness and Mediation of Network Images

Ernesto Bernardo Pérez-Castro Pérez  
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE, MÉXICO  
ernestoperezcastro@gmail.com  
<http://ORCID:0000-0002-9554-0311>

### RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones teóricas, resultados y conclusiones derivados de una investigación en torno a la manera en que se manifiesta la alteridad en la interacción de los adolescentes con imágenes en red, buscando incorporar los hallazgos a una noción enriquecida de alfabetización digital crítica. Se expone el marco teórico desde una perspectiva interdisciplinaria, apoyada en la comunicación, la pedagogía y la filosofía, para definir alfabetización digital crítica, mediación de imágenes en red y alteridad. El trabajo de campo se realizó durante 2020 a través de entrevistas en profundidad enriquecidas con análisis basado en imágenes, con adolescentes de 13 a 17 años, radicados en tres ciudades mexicanas. Entre los hallazgos se identificó el potencial de las imágenes como vía para abordar el problema de la alteridad y el papel que puede tomar la escuela para potenciar el uso de estas imágenes y contribuir a la toma de conciencia sobre la alteridad como responsabilidad hacia el Otro, en el marco de una alfabetización digital crítica.

Palabras clave: alfabetización digital, alteridad, pedagogía crítica, cultura digital.

### ABSTRACT

This paper presents theoretical reflections, results, and conclusions of a field intervention, derived from research on how otherness is manifested in the interaction of adolescents with images on the Internet, seeking to incorporate the findings into an enriched notion of critical digital literacy. The theoretical framework considers an interdisciplinary perspective, supported by communication, pedagogy, and philosophy, to define critical digital literacy, network image mediation, and otherness. The fieldwork carried out during 2020 included in-depth interviews enriched with image-based analysis, with adolescents aged 13 to 17, living in three Mexican cities. Among the findings, the use of images was identified as a potential way to address the problem of otherness within the framework of critical digital literacy, as well as the role that schools can play to promote the use of these images and boost an enriched awareness about otherness as a responsibility towards the Other.

Keywords: digital literacy, otherness, critical pedagogy, digital culture.

## INTRODUCCIÓN

En cierto punto de *Modernidad y Holocausto* Zygmunt Bauman sugiere una conexión entre la mirada, la distancia y la responsabilidad moral por el Otro:

Al estar inextricablemente vinculada a la cercanía humana, parece que la moralidad se ajusta a la ley de la perspectiva óptica. Cerca del ojo, parece grande y densa. Al aumentar la distancia, la responsabilidad por el otro se va consumiendo y las dimensiones morales del objeto se desdibujan hasta que ambas llegan al punto de fuga en que desaparecen de la vista (Bauman, 2006, p. 224).

El planteamiento cobra particular relevancia a la luz de la interacción cotidiana de las personas con medios digitales, en un entorno caracterizado por la convergencia de medios (Jenkins, 2008) y la transmedialidad (Scolari, 2016), donde la tecnología parece acortar ciertas distancias a la vez que profundiza otras o, más todavía, las anula eliminando todo lo distinto o extraño (Han, 2017). Un entorno en el que la amplia disponibilidad de pantallas otorga a las imágenes un lugar prominente, cuya difusión e interpretación resulta cada vez más difícil de gestionar (Fontcuberta, 2016). La convergencia mediática derivada del desarrollo de tecnologías digitales representa no sólo una cuestión técnica, sino que configura un proceso social y cultural que acarrea nuevos lenguajes y formas de relación (Martín-Barbero, 2002).

Estas páginas proponen una exploración en torno al papel de la mediación de las imágenes y su relación con la alteridad en un contexto de omnipresencia de pantallas, que presumiblemente resignifican la noción de distancia entre las personas y modifican su experiencia frente a lo distinto. El contenido parte de una investigación realizada en el marco del programa de Doctorado en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de la Salle Bajío, cuyo objetivo general fue analizar la relación entre la mediación de imágenes en red y la alteridad durante la adolescencia a la luz de la alfabetización digital crítica.

En concreto, este artículo se centra en uno de los objetivos particulares del proyecto: analizar las percepciones de los adolescen-

tes en torno a la alteridad a partir de la interacción con imágenes para enriquecer el concepto de alfabetización digital crítica. Partiendo de este propósito, se presenta un acercamiento al estado de la cuestión y al marco teórico propuestos; posteriormente recupera una intervención de campo de corte cualitativo realizada a través de entrevistas a profundidad con adolescentes de 13 a 17 años, enriquecidas con una técnica de análisis basado en imágenes. Finalmente, se presenta una síntesis de los resultados y las conclusiones del proyecto.

## UNA MIRADA AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La producción académica en torno a la alfabetización digital ha incrementado significativamente a lo largo de los últimos quince años (George-Reyes y Avello-Martínez, 2021). Sin embargo, una exploración realizada en bases de datos EBSCO y Redalyc, centrada en el periodo comprendido de 2013 a 2020, arrojó que son escasos los trabajos que vinculan este campo con la alteridad. En concreto, la relación con el Otro en el entorno digital fue identificada en estudios de campo que planteaban cuestiones como la empatía, el bienestar y las habilidades sociales en el contexto digital, principalmente desde el campo de la psicología (James *et al.*, 2017; Liu y Baumeister, 2016; Turkle, 2017; Twenge, Martin y Campbell, 2018; Vossen y Valkenburg, 2016); se encontraron también trabajos que, desde el campo educativo, se plantean problemas cercanos a la alteridad en torno a la formación ética (Kim y Choi, 2018; Nikolaeva y Kotliar, 2017; Pandya y Pagdilao, 2015).

En general, los resultados de las búsquedas mostraron estudios en torno a alfabetización digital que pueden agruparse en dos grandes bloques: por un lado, investigaciones que se enmarcan en un paradigma empírico-analítico y se centran en la relación entre los usos de los diferentes medios y sus efectos, apoyados en métodos principalmente cuantitativos; por otra parte, trabajos que se inclinan por un enfoque interpretativo-cultural, con una mirada que contempla las condiciones de dicho consumo y su impacto cultural, acudiendo en general a metodologías cualitativas.

Una constante entre las conclusiones de los estudios de corte cuantitativo, cuya mirada suele centrarse en los efectos de los medios, es la referencia a limitaciones derivadas de la naturaleza mul-

tidimensional de las variables en juego, lo cual hace que las correlaciones y asociaciones que establecen sean parciales o limitadas, como reconocen sus propios autores (Ellison, Steinfield y Lampe, 2011; Rui *et al.*, 2015). Por su parte, los trabajos de corte cualitativo arrojan luz sobre posibles caminos para abordar el problema de la alteridad en los entornos digitales (Crovi, 2016; O'Rourke, Eskritt y Bosacki, 2018; Pandya y Pagdialo, 2015; Scolari *et al.*, 2020). Además de mostrar algunas posibilidades metodológicas, estos trabajos sugieren la necesidad de profundizar más sobre la dimensión ética de la alfabetización mediática digital, procurando ir más allá del contexto de la educación para la ciudadanía, explorando el posible impacto de los lenguajes mediáticos en nuestra racionalidad y estructuras de valoración ética.

Durante esta revisión del estado de la cuestión se identificó también una oportunidad en torno a los contextos sociales, culturales, económicos y tecnológicos en los que se realizaron las investigaciones de campo analizadas. Como advierten Molina *et al.* (2015), el desarrollo económico juega un papel clave por la marcada desigualdad entre países, provocando que las investigaciones sigan ritmos distintos. No es extraño que los estudios en materia de alfabetizaciones y usos digitales tengan mayor presencia en países con un mayor desarrollo económico y, por tanto, avances y alcances tecnológicos superiores (Kim y Choi, 2018; Vossen y Valkenburg, 2016). De ahí que resulte arriesgado extrapolar conclusiones obtenidas en tales contextos a regiones como América Latina. En el caso de México, donde la desigualdad social y el rezago tecnológico mantienen una brecha digital no sólo en relación con otros países, sino también al interior del territorio nacional, el crecimiento desigual de los indicadores en el ámbito tecnológico y las iniciativas en torno a la alfabetización digital (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021) apuntan a la necesidad de fortalecer la investigación sobre la materia.

## UN MARCO TEÓRICO INTERDISCIPLINARIO PARA EL ANÁLISIS

Aunque durante la última década ha incrementado el número de trabajos, cuantitativos y cualitativos, en torno a cultura y alfabetización

digital (George y Avello-Martínez, 2021) esto no necesariamente ha supuesto la consolidación de conceptualizaciones teóricas que permitan definir o explicar las categorías abordadas en este trabajo. Por ello, buscando dar solidez a la construcción de este marco teórico, se decidió considerar el trabajo de autores anteriores a la emergencia de lo digital, como McLuhan o Flusser, en tanto sus planteamientos conservan una vigencia tangible en las reflexiones sobre cultura digital de autores contemporáneos como Jenkins (2008), Scolari (2015) o Han (2017)

La naturaleza del objeto de estudio y las categorías utilizadas para formular el objetivo de la investigación invitaban a asumir un enfoque interdisciplinario, en particular desde tres campos de estudio: la comunicación, la pedagogía y la filosofía. El marco teórico se apoya en estas disciplinas para configurar respectivamente las tres categorías centrales del problema: mediación de imágenes en red, alfabetización digital crítica y alteridad.

### **Imágenes y mediaciones**

A finales de la década de los ochenta, Martín-Barbero (1991, p. 203) proponía desplazar el eje del debate comunicativo “de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales”. A inicios del siglo XXI, frente a la globalización y la revolución tecnológica articulada por los medios digitales, el mismo autor destacaba la relevancia de mediaciones que, más allá de lo material, adquieren una dimensión estructural que “remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín-Barbero, 2002, p. 12). A la luz de estos planteamientos, en esta investigación se entiende la mediación como la articulación entre prácticas comunicacionales, procesos culturales y construcciones simbólicas, vista a través de las apropiaciones, interpretaciones y construcciones de los sujetos. Así, al hablar de mediación de imágenes, más que a un soporte material, se remite a un artefacto cultural que, si bien posee una materialidad física o digital, articula tangible y simbólicamente numerosos procesos comunicativos.

El análisis de esta mediación se sustentó en el enfoque de la ecología de los medios, que concibe a éstos como extensiones del

ser humano (McLuhan, 1996) o como ambientes de interacción (Postman, 2015), más allá de meros artefactos o instrumentos. Desde esta concepción carece de sentido hablar de efectos o impacto en un sentido lineal o desde una perspectiva binaria causa-efecto; se propone, en cambio, una perspectiva compleja o de sistemas –ecosistemas– entendiendo que, en tanto extensiones y ambientes, los medios favorecen ciertas formas de comunicación y cultura (Gencarelli, 2015)

La obra de Flusser en torno a la fotografía aportó elementos adicionales para la comprensión del papel que juega la imagen en el contexto digital. Para este filósofo checo las imágenes “son mediaciones entre el hombre y el mundo... se colocan en lugar del mundo a tal grado que el hombre vive en función de las imágenes que él mismo ha producido” (Flusser, 1990, p. 12). La saturación de imágenes derivada de su producción y reproducción técnica genera en la relación del ser humano con ellas una especie de olvido, de tal suerte que la persona “ya no descifra sus propias imágenes, sino que vive en función de ellas” (Flusser, 1990, p. 13).

La falsa percepción de que la imagen fotográfica no miente (McLuhan, 1996), reforzada en un contexto digital que facilita y potencia su producción y distribución, explica en buena medida la actitud acrítica que suele asumirse frente a ellas, así como pasarse por alto que las imágenes técnicas no son una mera representación o reflejo de algo que es tal como se muestra; se trata de representaciones complejas, no sólo registros testimoniales o reflejo lineal de un referente determinado: a partir de una imagen fotográfica construimos sentidos, significados que se producen a partir de la interrelación con lenguajes, estructuras psicológicas y prácticas concretas (Tagg, 2005).

Estos significados son, además, intertextuales, pues se dan en relación con otros referentes, otras representaciones y otras interpretaciones (Lister, 1997), lo cual se acentúa particularmente en el contexto digital de convergencia y transmedialidad. La noción de intertextualidad que Kristeva (2001) y Barthes (1982) plantean inicialmente en el marco del análisis literario, puede extrapolarse en el contexto digital a las imágenes, como objetos de significación sujetos a la interpretación de quien las observa. Si “todo texto es absorción

y transformación de otro texto” (Kristeva, 2001, p. 190) y ha de ser leído como “un tejido de significantes” (como afirma Barthes, 1982, p. 123), la intertextualidad ha de ser tomada en cuenta también cuando hablamos de leer o interpretar las imágenes, particularmente en el contexto digital.

Para abordar el estudio de las imágenes generadas y distribuidas en el contexto digital, y distinguirlas de las fotografías analógicas, Gómez Cruz (2012) propone el término “imagen en red”. Observa que la naturaleza de interfaz digital de estas imágenes posibilita nuevas materialidades gracias a su conectividad y su interrelación con otros textos y contextos. Ligada a la presencia cotidiana de la fotografía digital, esta materialidad provoca no sólo nuevas formas de representación sino nuevas formas de relación. Esto causa por momentos que la lógica reticular y discontinua inherente al lenguaje digital resulte “desordenada” o poco racional a la luz de los criterios de la racionalidad lineal que caracteriza a la lengua escrita y a la cultura alfabetizada (McLuhan, 1996). Asimismo, la inmediatez y la interactividad propias de los sistemas informáticos hacen que la lógica hipertextual digital se distinga también por la manera en que favorece el potencial participativo de quienes tradicionalmente eran identificados como receptores pasivos de los medios, facilitando la transición hacia el rol de usuario y, en algunos casos, al de productor de contenidos (Jenkins, 2008).

Al hablar de este potencial participativo, conviene notar que mientras la lógica lineal de la escritura refuerza la dimensión individual del sujeto, el carácter oral y neotribal propio de las tecnologías eléctricas parece enfatizar el vínculo con los demás y la pertenencia a una comunidad (Jenkins, 2008). Sin embargo, De Kerckhove (1999, p. 26) sugiere distinguir entre lo colectivo y lo conectivo, proponiendo que este segundo término es el que caracteriza al contexto de redes digitales en las cuales los procesos de información y organización social “están conectados y son individuales al mismo tiempo”, descartando la idea de intencionalidad o de aspiraciones compartidas que subyace en la idea de lo colectivo. Este énfasis en lo conectivo ha sido estudiado por Van Dijck (2016), inicialmente a partir del auge de las plataformas de redes sociodigitales y más adelante a través del análisis de la plataformización de diferentes ámbi-

tos de la organización social y económica (Poell, Nieborg y Van Dijck, 2019). Así, la posibilidad de traducir las interacciones humanas en datos informáticos y el desarrollo de algoritmos que automatizan distintos procesos, han reconfigurado diversas prácticas culturales y resignificado el sentido de expresiones vinculadas con la sociabilidad, como “participación” o “colaboración” (Van Dijck, 2016).

Al estudiar la imagen digital recuperan vigencia debates provocados tiempo atrás por la fotografía analógica, el cine y la televisión, acerca de las posibles consecuencias de una cultura centrada en lo visual. Umberto Eco (1968, p. 332) planteaba, en la década de los sesenta, la posibilidad de que la televisión condujera hacia una civilización de la visión centrada en un lenguaje ideográfico y alertaba sobre la necesidad de hacer “del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”. En los años ochenta, Postman (2001, p. 77) acusaba que la imagen privaba al individuo “de la capacidad de discutir con el mundo” y terminaba favoreciendo una cultura del entretenimiento y la trivialidad, mientras Flusser (2011) sumaba a estos peligros el papel de la programación y automatización que caracteriza a los aparatos que controlan el discurso. En esta dirección, en los entornos digitales Wu, Taneja y Webster (2020) observan que las interacciones están sujetas a las formas de arquitectura de elección en línea sobre las que operan las diferentes plataformas, aplicaciones y dispositivos. La opacidad de estos mecanismos para el usuario final, combinada con el discurso de control sobre los contenidos y usos de los medios digitales, provoca una ilusión de libertad que refuerza la necesidad de una mirada crítica.

## HACIA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA

El marco descrito en torno a la mediación de imágenes en el contexto digital invita a pensar en la relevancia de una alfabetización digital que supere la concepción instrumental de una habilidad meramente técnica. Quienes han advertido sobre los peligros de una sociedad de consumidores pasivos de imágenes producidas y controladas por una minoría o por la automatización programada por unos cuantos, concuerdan también en señalar como respuesta frente a ellos un len-



guaje de la imagen atado a la reflexión crítica. Para Flusser (1990, p. 68), por ejemplo, la salida ante la dispersión, la redundancia y el aislamiento que producen los dispositivos telemáticos estaría en recuperar para ellos la riqueza del diálogo real, crear “espacio para la intención humana en un mundo dominado por los aparatos”, propiciando el diálogo y la conversación para colocar a los aparatos al servicio de propósitos humanos (Flusser, 2011). Como apuntaba Postman (2001, p. 169), para lograr control sobre la televisión o los ordenadores, es indispensable “una profunda e inquebrantable conciencia de la estructura y los efectos de la información a través de una desmitificación de los medios”.

La pedagogía crítica formulada por Paulo Freire ofrece un punto de partida para la construcción de una noción de alfabetización digital crítica acorde con el contexto descrito hasta ahora. En el marco del convulso periodo vivido en América Latina durante la Guerra Fría, mientras UNESCO impulsaba la propuesta de alfabetización funcional, Freire (1969, 1970) proponía entender a la educación como práctica de la libertad, cuestionando la concepción “bancaria” de la educación –caracterizada por una alfabetización puramente mecánica– y pugnando por una concepción problematizadora que subrayara la injerencia del propio proceso educativo en la transformación de la realidad. La perspectiva de Freire (1969) se define abiertamente emancipadora, no como confrontación excluyente, sino como respuesta frente a la deshumanización, observando que tanto oprimidos como opresores son víctimas de la violencia, la explotación y la injusticia. Su planteamiento no busca que el opresor se convierta en liberador, sino que el oprimido construya una respuesta a partir de la reflexión y la toma de conciencia crítica sobre las condiciones de la opresión para apropiarse de su realidad y transformarla; se trata, pues, de una conciencia crítica que se integra con la realidad y hace posible la acción.

En sintonía con el pensamiento de Freire, durante la década de los ochenta Giroux propone una reflexión crítica sobre la alfabetización funcional dominante en los Estados Unidos, la cual observa reducida a una perspectiva funcional sujeta a intereses económicos y vinculada a “una perspectiva funcional asociada a intereses económicos estrechamente concebidos, o ya a una lógica ideada para iniciar

a los pobres, los desposeídos y las minorías en la ideología de una tradición cultural dominante y unitaria” (Giroux, 1993, p. 225). Para superar esta concepción funcionalista, así como para evitar la trampa de una visión determinista abrumada por el peso de la dominación de las estructuras, Giroux propone un abordaje dialéctico de la interacción entre interés social, poder político y poder económico, en relación con conocimientos y prácticas escolares, el cual permitiría identificar tanto las prácticas de dominación como las prácticas emancipatorias capaces de romper con ellas.

En la ruta de reflexión y práctica marcada por Freire y continuada por Giroux, destaca una visión del alfabetismo como un proceso que va más allá del criterio técnico orientado al aprendizaje de habilidades mínimas y supera también la visión instrumental propia del alfabetismo funcional. Ambos apuntan hacia la alfabetización crítica como fundamento de una auténtica educación para la democracia y para la emancipación individual y social. Desde este marco es posible destacar el potencial emancipatorio de una alfabetización digital que contemple el contexto económico y político en el que operan las tecnologías de información y comunicación.

Partiendo de este referente, en esta investigación se propone entender la alfabetización digital crítica como la combinación de habilidades que permiten a las personas utilizar los medios de información y comunicación con una perspectiva problematizadora y dialéctica de sus dimensiones políticas, éticas y culturales, a fin de lograr una toma de conciencia que posibilite la transformación social.

Un proceso de toma de conciencia sobre los medios y a través de los medios, demanda que docentes y estudiantes aborden el papel que juegan los artefactos culturales en la producción de significados (Giroux, 1992). Desde los materiales y los planes de estudio (Giroux, 1993) hasta los medios de comunicación y los diversos dispositivos de pantallas digitales (Giroux, 2017), ninguno de estos artefactos debería ser abordado como neutral, pues todos ellos representan intereses particulares y responden a narrativas de poder que tendrían que ser abordadas críticamente. Esto resulta particularmente visible, por ejemplo, frente a propuestas de alfabetización mediática diseñadas y promovidas por empresas de tecnologías digitales cuyos dispositivos y plataformas se incorporan en instituciones educativas, lo mismo de sostenimiento público que privado. Otro ejemplo de esta

forma de entender la alfabetización digital se observa en la preeminencia de los algoritmos en la configuración de prácticas sociales a partir de la plataformización y la extracción de datos (Wu y Taneja, 2021), las cuales materializan una dinámica de opresión cercana a la sociedad de programadores visualizada por Flusser. Frente a este fenómeno, una mirada crítica no es sinónimo de rechazo a lo digital, pero sí un llamado a cuestionar las asimetrías, las desigualdades y las lógicas de exclusión sobre las que operan en los medios digitales, en aras de formular una nueva síntesis entre las formas de sociabilidad que hoy están en conflicto.

## EL PROBLEMA DE LA ALTERIDAD

Las transformaciones que los medios de comunicación y sus lenguajes producen en las personas, reconfiguran la manera en que se aborda y experimenta la alteridad o la relación con el Otro, invitando a una aproximación filosófica, particularmente desde la ética. La cuestión del Otro plantea un problema de contraste entre diversos usos y sentidos del término, que es posible organizar para fines prácticos en un rango entre dos lecturas. Por un lado, la noción de los Otros frente a un nosotros colectivo, reflejada habitualmente al abordar la relación con minorías o entre grupos que se identifican como opuestos a partir de una determinada variable; por otra parte, encontramos visiones que recurren al concepto de Otro para referirse a la relación de un sujeto frente a cualquier Otro que no es el Mismo, es decir, la distinción entre un yo y un tú/ella/él. En ambos casos la alteridad remite a la cuestión de la sociabilidad a partir de la condición que reconoce al sujeto en su relación con el otro como distinto a sí (Ferrater, 1965). Mientras la noción colectiva se aborda habitualmente desde la filosofía política, por la naturaleza del objeto de estudio este trabajo se sitúa en la segunda perspectiva, enraizada en el territorio de la ética. En particular, se proponen como eje para la reflexión las miradas de Buber y Levinas, filósofos que durante el siglo XX profundizaron en esta dimensión del problema.

En el trabajo de Buber (2017), la noción de alteridad se comprende a partir de lo que él denomina dos palabras básicas e inseparables: *Yo-Tú* y *Yo-Ello*. En este sentido, la expresión *Yo* adquiere su auténtico significado sólo en función de la palabra inseparable desde

la cual se enuncia. En la fórmula *Yo-Ello*, el *Yo* se presenta como individuo y su sentido se enmarca en el mundo de la experiencia y la utilidad; en contraste, en la palabra básica *Yo-Tú*, el *Yo* “aparece como persona y llega a hacerse consciente como subjetividad” (Buber, 2017, p. 78), ubicándose en el mundo de la relación. Es en este marco de reciprocidad donde sucede la relación plenamente humana, en la que ambas partes del *Yo-Tú* son reconocidas mutuamente como personas. Para Buber (2017, p. 129), dos realidades que se mezclan “bajo el concepto de lo social... la comunidad que se construye a partir de la relación, y la unión masiva de unidades-hombre carentes de relación, la que ha llegado a ser palmariamente ausencia de relación del ser humano moderno”. Mientras la relación *Yo-Tú* se materializa en el encuentro, los vínculos basados en la experiencia del *Yo-Ello* propician la cosificación del acontecimiento relacional, aislando a los individuos y fracturando el vínculo social auténticamente humano.

Levinas (1977), por su parte, construye un modelo ético en torno a la alteridad entendida como una relación basada en la responsabilidad hacia el Otro. En su propuesta, la acción del sujeto es vista como una respuesta al Otro que lo interpela; la irrupción del Otro establece con el sujeto un vínculo basado en la responsabilidad por el Otro, una responsabilidad de la que no es posible desprenderse. El sistema de Levinas (1977) se construye a partir de la distinción entre totalidad e Infinito, donde la primera remite a aquello que se asume como completo y, por tanto, se traduce en lo cerrado y excluyente, mientras el segundo se manifiesta en lo inabarcable, una experiencia que sobrepasa al Mismo que se encuentra con lo radicalmente Otro. Es en esta noción de Infinito donde se sustenta la concepción de alteridad de Levinas, para quien el encuentro con el Otro constituye el acontecimiento ético “donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Levinas, 2008, p. 79).

A diferencia de Buber, para Levinas (2008, p. 82) la relación intersubjetiva es asimétrica y no recíproca: “yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo”. Así, la responsabilidad por el Otro resulta ineludible; en otras palabras: “El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros... la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una

vulnerabilidad extrema” (Levinas, 1974, p. 130). En esta relación con el Otro juegan un papel esencial la proximidad y el rostro, un rostro entendido no como sinónimo de cara o faz tangible, sino en sentido abstracto (Levinas, 2000), como la revelación del Otro que me interpela y me exige cuidado, rostro que no puede aprehenderse de manera concreta como elemento sensible ni como contenido (Levinas, 1977). Tal cara-a-cara no se entiende como un mero estar juntos o estar uno en presencia del Otro, sino como un estar de frente al Otro cuya mirada reclama al Mismo una responsabilidad.

Las visiones de Buber y Levinas sobre el papel del lenguaje en la relación con el Otro ofrecen un marco para analizar la dimensión ética de las interacciones en un contexto de mediación digital. Ambos coinciden en otorgar al lenguaje un papel esencial, apuntando que es en él donde opera o se hace posible la relación con el Otro. Levinas (1977, p. 63) va incluso más lejos afirmando que “la relación del Mismo y el Otro... es el lenguaje”. Tales ideas encuentran una cercanía particular con el planteamiento de Freire (1969) sobre el diálogo, entendido como una relación horizontal que se nutre de amor, humildad, y confianza; el diálogo auténtico, explica, no se agota en la relación *Yo-Tú*, ni es tampoco “un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 1970, p. 103); se trata de una exigencia existencial y, al mismo tiempo, de un acto creador que en cierta manera coincide con el imperativo ético de Levinas. La exigencia descentralizada del *Yo* que subordina al *Mismo* frente a un *Otro*, de la cual es imposible escapar, se materializa a través del lenguaje, de tal suerte que puede ser abordada no sólo como acontecimiento ético, sino también como acto comunicativo. Así, el problema del Otro configura un asunto filosófico, pero es también un problema de la comunicación y una cuestión pedagógica.

## ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LA INTERVENCIÓN DE CAMPO

La intervención de campo se diseñó con el propósito de tener una aproximación a la manera en que se manifiesta la alteridad en la interacción de los adolescentes con imágenes y explorar de qué manera esas experiencias podrían enriquecer la noción de alfabetización digital crítica.

Dada la naturaleza del objeto de estudio y las perspectivas teóricas propuestas para abordarlo, el trabajo se enmarcó en un paradigma cualitativo de alcance interpretativo, considerando la relevancia de aproximarse a las experiencias de adolescentes a través de sus propias narraciones y reconociendo que la investigación no pretendía retratar una realidad objetiva, sino articular una respuesta al problema desde una construcción intersubjetiva. En estas decisiones se tomó en cuenta el planteamiento de Martín-Barbero (2017) sobre la riqueza de las claves que nos ofrece la población joven para comprender los cambios que vive una sociedad.

Para alcanzar los objetivos señalados, se propuso trabajar con entrevistas semiestructuradas enriquecidas con análisis basado en imágenes. La técnica propuesta se inspiró en el Análisis Semántico Basado en Imágenes de Clifford (1998), realizando dos adecuaciones. La primera consistió en dejar de lado la dimensión semántica del análisis, privilegiando aproximarse a la narración y reconstrucción que los sujetos hacen de sus experiencias e interpretaciones a partir de las imágenes y en torno a ellas. Por otra parte, en vez del formato de entrevista estructurada que caracteriza a la técnica original, se optó por una conducción más abierta, acorde con el enfoque cualitativo del trabajo.

Como parte del diseño del instrumento se seleccionaron 30 imágenes como detonadores para la conversación, las cuales se presentaban al participante invitándole a clasificarlas y a organizarlas siguiendo distintas pautas, para después explicar sus valoraciones. Se procuró seleccionar materiales que los adolescentes pudieran relacionar con las imágenes que ven en medios digitales y que, de alguna manera, invitaran a pensar en la relación con el Otro desde diferentes contextos. Para ampliar la riqueza del ejercicio se incluyeron también imágenes menos familiares e incluso algunas que pudieran resultar desconcertantes para los jóvenes o despertar su curiosidad, incluyendo imágenes ligadas a acontecimientos históricos y a fenómenos sociales recientes.

En una primera ronda se invitaba a agrupar las imágenes separando aquellas que consideraban conocidas o familiares y las que les resultaban desconocidas. En la segunda vuelta se les pedía agrupar las fotos familiares con elementos que tuvieran en común, siguiendo los criterios que ellos eligieran y que explicaban después duran-

te la conversación. Una tercera tarea consistía en reunir de nuevo las 30 imágenes y armar conjuntos de aquellas que les provocaran emociones similares. Finalmente, se abría un espacio para hablar sobre las imágenes que consideraran más interesantes y aquellas que les resultaran desconcertantes o les generaran preguntas sobre las cuales les interesaba conversar.

Las entrevistas se realizaron entre febrero y octubre de 2020, con la participación de 12 estudiantes de 13 a 17 años de edad, radicados en tres ciudades mexicanas: Ciudad de México, León (Guanajuato) y Morelia (Michoacán). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo deliberado a partir de un universo de adolescentes que habían participado en grupos de discusión durante una etapa previa de la investigación. En la fase inicial se había realizado un muestreo no probabilístico por conveniencia, partiendo de convocatorias e invitaciones directas en colaboración con tres instituciones educativas de sostenimiento particular, una en cada ciudad, buscando establecer un vínculo claro e institucional que acreditara ante los adolescentes y sus familias los propósitos del proyecto. En cuanto a nivel socioeconómico, las escuelas que participaron como intermediarios para la vinculación con los chicos atienden a una población de nivel medio (C/C+) y medio alto (C+/B), de acuerdo con la descripción de los propios centros educativos.

Las entrevistas se diseñaron para una modalidad presencial considerando la manipulación y clasificación de imágenes en formato impreso durante la conversación. En Ciudad de México y en Morelia las entrevistas se realizaron durante febrero de 2022, dentro del horario escolar y en las instalaciones de sus instituciones educativas. Las entrevistas con estudiantes de León estaban programadas para finales del mes de marzo, por lo que la suspensión de clases presenciales como consecuencia de la emergencia sanitaria por el virus de SARS-CoV-2 impidió su realización en los términos previstos. Ante la decisión de las autoridades de extender por varios meses el periodo de cierre de escuelas para actividades presenciales, se rediseñó el instrumento a un formato digital que permitiera concluir el ejercicio de exploración de forma remota, manteniendo las conversaciones a través de videoconferencia y ofreciendo acceso a una aplicación digital para observar las imágenes y armar los conjuntos correspondientes al ejercicio.

La intervención de campo con menores de edad exigía un acercamiento cuidadoso tanto en el contacto inicial como en la construcción de condiciones adecuadas para establecer un entorno seguro y de confianza. En los primeros contactos, resultó clave la intervención de las autoridades de sus escuelas para compartir las invitaciones y recabar las cartas de consentimiento informado tanto de los menores como de sus tutores legales.

## RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Siguiendo la secuencia del ejercicio realizado con los participantes, los resultados se organizaron en tres bloques: aspectos relacionados con el reconocimiento de las imágenes, exploraciones en torno a las emociones asociadas con ellas y consideraciones vinculadas con los elementos intrigantes y desconcertantes de algunas fotografías. Cabe señalar que, más allá de las diferencias propias del ejercicio en torno a los criterios y argumentos utilizados durante las clasificaciones, la forma en que los participantes reaccionaron y se desarrollaron durante los encuentros fue similar en las modalidades presencial y remota.

Al proponer que agruparan libremente las imágenes por elementos que tuvieran en común, se observó que los participantes identificaban un número significativo de fotografías. Aunque con diversos niveles de profundidad, el diálogo a partir de sus clasificaciones hizo perceptible un conocimiento general de hechos noticiosos recientes, así como de personajes públicos y acontecimientos históricos asociados a algunas de las imágenes. En particular, fue común el reconocimiento de fotografías vinculadas a movimientos feministas y a fenómenos migratorios, tanto en la frontera norte como en la frontera sur de México. Al preguntar por el lugar donde recordaban haber visto las imágenes que clasificaron como conocidas, se identificaron tres fuentes principales: servicios informativos en televisión e Internet, medios sociales digitales (predominantemente Instagram, *Whatsapp*, *Facebook* y *You Tube*) y la escuela. Sobre esta última, al cuestionar si la información ligada a las imágenes conocidas era materia de conversación en el contexto escolar, se observó que en ese entorno el abordaje no suele ser formal sino ligado a conversaciones casuales o a partir de las inquietudes que se comparten en clase con algunos docentes.



Ante la propuesta de organizar el material en función de las reacciones emocionales que les provocaban las fotografías, se identificaron cinco categorías o bloques generales a partir de los términos y explicaciones de los participantes: felicidad/alegría, esperanza/paz, tristeza/nostalgia, enojo/coraje y miedo/angustia. Durante los diálogos en torno a los conjuntos de fotografías propuestos por los estudiantes en esta fase del ejercicio, hicieron referencias que pueden vincularse con la alteridad, en especial al conversar sobre las imágenes que asociaban con tristeza, angustia y enojo; las imágenes que relacionaban con migraciones eran incluidas invariablemente en alguno de estos grupos. Las situaciones que observaban en las imágenes y las narrativas que ellos mismos construían en torno a ellas, les llevaban con frecuencia a referir sus emociones desde una relación *Yo-Tú* con los protagonistas de las fotografías; algunos comentarios hacían referencias explícitas a las miradas de los protagonistas de la fotografía. Aunque estos vínculos no necesariamente coinciden con los conceptos de Buber o Levinas recuperadas para este análisis, reflejan cierto tipo de conexión con lo humano que la fotografía les muestra: quien observa, se coloca en una disposición cercana al *Yo-Tú* con quienes aparecen en la imagen; si bien no hay reciprocidad posible en esas miradas, al conversar y profundizar en el contexto que les rodea se desencadena un proceso de humanización que podría propiciar la toma de conciencia sobre la condición del Otro.

La reflexividad de los chicos fue particularmente visible al abordar ciertos materiales. Tal fue el caso de dos fotografías relacionadas con los movimientos feministas en México, las cuales detonaron diálogos ricos en argumentos, inquietudes e ideas, tanto desde una lectura esperanzada, como en un sentido de empatía expresada usando el término “orgullo” en el caso de tres chicas. Cabe destacar que en las tres ciudades los varones expresaron respaldo a la causa de las marchas feministas, aunque también externaban inquietud por la división que perciben en la sociedad.

El interés y algunas inquietudes de los participantes se extendieron en torno a temas de los cuales reconocían tener poca información, pero que les generaban preocupación o angustia con respecto al futuro. La combinación de tristeza y esperanza apareció ligada a ciertas imágenes. Entre ellas, un caso resultó particularmente inesperado para el investigador: la fotografía de un grupo de niños sirios

en el campamento de refugiados de Zaatari (Mitchell, 2013) fue la más señalada al pedirles indicar imágenes que les intrigaban o llamaban especialmente su atención. Algunos chicos se declararon atraídos por el contraste entre las expresiones sonrientes de los niños y su contexto. Tres participantes refirieron directamente que la imagen correspondía a niños sirios en un campamento de refugiados, precisando que no conocían esa foto concretamente. Al preguntarles cómo sabían cuál era el contexto de la imagen les resultaba difícil explicarlo; parecía que lo consideraran evidente, pese a que el segundo plano de la imagen aparece prácticamente fuera de foco. El elemento clave para su explicación era remitir a la arena del desierto y en un caso a los rasgos físicos de los niños. Como tema, la cuestión siria había llegado a ellos por medios ajenos a la escuela, fundamentalmente a través de notas publicadas en Internet, aunque no supieron referir fuentes concretas. Al organizar el material por emociones, esta imagen fue incluida en los cinco bloques en algún momento: mientras algunos subrayaron la tristeza y el enojo que les provocaba la escena, otros manifestaron alegría e incluso esperanza al observar los rostros de los niños.

Como en este caso, frente a las imágenes que consideraban desconcertantes y ante aquellas que les planteaban cierta dificultad para relacionar con emociones, los participantes se interesaron por las historias que habría detrás de las fotografías. Cuando no tenían suficientes elementos sobre el contexto, pero había algo en la fotografía que consideraban intrigante o desconcertante, aunque fuese por motivos distintos, manifestaban curiosidad por conocer más sobre aquello que mostraba la imagen.

## CONCLUSIONES

Martín-Barbero (2017) observaba que la escuela ha sido por largo tiempo incapaz de comprender el mundo de las imágenes, en buena parte debido a la visión logocéntrica de la sociedad moderna. Las experiencias de los adolescentes entrevistados confirman esta idea, en tanto el capital visual que construyen desde el mundo digital no parece aprovecharse en la escuela. Las experiencias y reflexiones compartidas durante el trabajo de campo mostraron que los parti-

cipantes contaban con una amplia cultura visual; si bien esta observación no es generalizable ni puede asumirse común en diversos contextos, sí permite suponer que el uso habitual de dispositivos digitales con pantallas alimenta el capital visual en la medida en que se diversifican las experiencias, intereses y motivaciones de los usuarios. Este bagaje es acotado por los alcances y límites propios de la arquitectura digital de las plataformas que utilizan: el repertorio de imágenes tiende a estar definido en función de los contenidos que son tendencia en su entorno cercano o en las redes de usuarios con quienes se identifican. En este sentido es importante el papel de otros entornos, como la escuela, para acercar imágenes que regularmente los algoritmos de las plataformas no pondrían en el horizonte de los jóvenes.

Las instituciones educativas pueden asumir con mayor conciencia su papel como espacios donde se formulan y constituyen subjetividades (Giroux, 1992), utilizando imágenes y contenidos digitales como vía de acceso para impulsar el análisis crítico y, al mismo tiempo, examinar, desde una posición radical, el modo en que se construyen las definiciones culturales (Giroux, 1993) a partir de las cuales los adolescentes forman sus miradas. Aunque ellos se formulan preguntas con base en lo que exploran visualmente en sus dispositivos, esa cultura visual no suele ser puesta en común en el contexto de diálogo reflexivo que puede propiciar la escuela o se aborda sólo de forma ocasional o coyuntural, sin profundizar necesariamente en ello. Frente a la saturación, homogeneidad y velocidad con que se presentan las imágenes en red cotidianamente, los resultados de la investigación permiten advertir que la mediación de la escuela podría someterlas a un proceso de humanización en al menos dos sentidos: ayudando a descubrir en la imagen la dimensión humana que encierra y despertando en quien la observa una mayor conciencia de su propia humanidad a través de la relación con el Otro.

Los diálogos en torno a la escena de los niños de Zaatari sintetizan, de alguna manera, el potencial de ciertas fotografías para despertar en quien observa una cierta forma de alteridad a la que se hacía referencia previamente: si bien el encuentro del espectador con el protagonista de la fotografía es unívoco y nunca constituye

en sentido real un cruce de miradas, parecería que alcanza a detonar un interés suficiente para conectar con el Otro capturado en la imagen; incluso en determinadas circunstancias este encuentro permitiría partir de esa conexión para profundizar en la toma de conciencia sobre la condición del Otro. Del mismo modo, el interés por los contrastes y por la posibilidad de profundizar en las historias que hay detrás de las imágenes, abre algunas ideas para explorar el potencial de éstas como recurso para la toma de conciencia sobre la alteridad.

Si bien hoy las tecnologías digitales encierran peligros para la libertad (Han, 2017), las manifestaciones del lenguaje emergente en la convergencia mediática hacen también posible coincidir con Flusser (2011, p. 76) y reconocer que estas mediaciones ofrecen la posibilidad de “un diálogo real de riqueza insospechada”. Este diálogo, sin embargo, difícilmente habrá de construirse si no es en franca oposición de cara a la inercia actual de la plataformización y la programación algorítmica que domina diversas dimensiones en la interacción de los adolescentes con imágenes en red. Por ello la dimensión instrumental de la alfabetización digital resulta secundaria frente a la necesidad de dotar al usuario de un aparato crítico que le permita poner las herramientas técnicas a su servicio. El cuestionamiento constituye un recurso pedagógico para ampliar esa distancia e iluminar la opacidad que caracteriza a la interacción cotidiana en los entornos digitales.

Si la escuela ha de ser un espacio significativo para la resistencia creativa frente a estructuras o fuerzas dominantes, está llamada a asumir un compromiso con el análisis crítico de la tecnología y del papel que juega en las interacciones de sus usuarios. Este compromiso encontraría una de sus concreciones prácticas más urgentes en la aproximación radical de los estudiantes con el Otro, el radicalmente distinto, contribuyendo desde una actitud dialógica al reconocimiento de la responsabilidad ética propia del encuentro Mismo-Otro. De manera particular, una conciencia de esta naturaleza pasaría por identificar, entre otras cosas, las estructuras sociales y culturales que intervienen en el vínculo con el Otro en situación de desventaja o desigualdad. Tomando una distancia crítica frente al ecosistema digital, la escuela puede ser un factor de contrapeso para resistir creativa, radical y esperanzadamente.

## REFERENCIAS

- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del College de France*. México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. México: Herder.
- Clifford, R. (1998). Análisis semántico basado en imágenes: un enfoque etnometodológico. En L. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 385-432). Massachusetts: Addison Wesley Longman.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. México: Mejoredu.
- Crovi, D. (Coord.) (2016). *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: UNAM, Ediciones La Biblioteca.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. México: Tusquets.
- Ellison, N., Steinfield, C., y Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society*, 13(6), 873-892.
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*, Tomo II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.
- Flusser, V. (2011). *Hacia el universo de las imágenes técnicas*. México: UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gencarelli, T. (2015). La ecología de los medios y la educación de los medios en los Estados Unidos. En C. Scolari (ed.), *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 133-143). Barcelona: Gedisa.
- George, C. E., y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2017). *Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times*. Truthout. <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/>
- Gómez-Cruz, E. (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red. Una etnografía sobre fotografía digital*. Barcelona: UOC.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. México: Herder.
- James, C., Davis, K., Charmaraman, L., Konrath, S., Slovak, P., Weinstein, E., y Yarosh, L. (2017). Digital Life and Youth Well-being, Social Connectedness, Empathy, and Narcissism. *Pediatrics*, 140, S71-S75.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Kim, M., y Choi, D. (2018). Development of youth Digital Citizenship Scale and implication for educational setting. *Educational Technology and Society*, 21(1), 155-171.
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. España: Taurus.
- Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. México: La balsa de la Medusa.
- Lister, M. (1997). *La imagen fotográfica en la cultura digital*. México: Paidós.
- Liu, D., y Baumeister, R. (2016). Social networking online and personality of self-worth: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 79-89.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, 4, 9-24.
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. México: Paidós.

- Mitchell, J. (2013). Thousands of Syrian Refugees Seek Shelter in Makeshift Camps in Jordan [Fotografía]. *Getty Images*. <https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotografía-de-noticias/children-pose-for-a-picture-as-syrian-refugees-fotografía-de-noticias/160475678>
- Molina, A., Roque, L., Garcés, B., Rojas, Y., Dulzaides, M., y Selín, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *Medisur*, 13(4), 481-493.
- Nikolaeva, E., y Kotliar, P. (2017). Strategy of Media Education: Philosophical and Pedagogical Aspects. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 132-138.
- O'Rourke, S., Eskritt, M., y Bosacki, S. (2018). Communication, compassion, and computers: Adolescents' and adults' evaluations of online and face-to-face deception. *Journal of Adolescence*, 65, 133-140.
- Pandya, J., y Pagdilao, K. (2015). 'It's complicated': Children learning about other people's lives through a critical digital literacies project. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 38-45.
- Poell, T., Nieborg, D., y Van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Postman, N. (2015). El humanismo de la ecología de los medios. En C. Scolari (ed.), *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 97-107). Barcelona: Gedisa.
- Rui, J., Covert, J., Stefanone, M., y Mukherjee, T. (2015). A Communication Multiplexity Approach to Social Capital: On-and Offline Communication and Self-Esteem. *Social Science Computer Review*, 33(4), 498-518.
- Scolari, C. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En C. Scolari, (ed.), *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp.15-42). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Télos*, (193), 13-23.
- Scolari, C., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, Ò., Masanet, M., y Lugo, N. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287.

- Tagg, J. (2005). *El peso de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. España: Ático de los Libros.
- Twenge, J., Martin, G., y Campbell, W. (2018). Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology. *Emotion*. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000403>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Vossen, H., y Valkenburg, P. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, (63), 118-124.
- Wu, A. X., y Taneja, H. (2021). Platform enclosure of human behavior and its measurement: Using behavioral trace data against platform episteme. *New Media & Society*, 23(9), 2650-2667. <http://doi.org/10.1177/1461444820933547>
- Wu, A. X., Taneja, H., y Webster, J. (2020). Going with the flow: Nudging audiences online. *New Media & Society*, 23(10), 2979-2998. <http://doi.org/10.1177/1461444820941183>