



# Ritos de interacción social en presencia del teléfono móvil durante el recreo: una mirada cualitativa

Recibido: 06 de diciembre de 2023  
Evaluado: 20 de noviembre de 2024  
Publicado: 01 de octubre de 2025

María José Umaña-Altamirano\*  

Teresa Ayala-Pérez\*\*  

Jorge Cristian Joo-Nagata\*\*\*  

## Resumen

El interés por estudiar las interacciones sociales cara a cara en presencia del teléfono móvil durante el recreo se debe al rol que este dispositivo puede tener en el correcto despliegue de los encuentros entre alumnos de secundaria. La investigación se basa en el Modelo Ritual de Interacción Social de Collins. Dentro de este marco, el objetivo es caracterizar los ritos de interacción social entre estudiantes de secundaria en presencia del teléfono móvil bajo un diseño metodológico cualitativo. La recolección de información se obtuvo a través de cuatro grupos focales con veinte estudiantes de dos colegios de Chile, uno de la Región Metropolitana y otro de la Región de Ñuble. Los resultados sugieren que los rituales generan sentimientos de pertenencia, promueven el valor de la presencia para expresar emociones y el celular como un elemento que puede disminuir los efectos del ritual de interacción. Se destaca la importancia asignada a la escuela como espacio de aprendizaje social, afectivo y cognitivo.

## Palabras clave

aprendizaje social y afectivo; ritos de interacción; teléfono móvil

---

\* Doctora en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Santiago, Chile. [m\\_jose.umana2019@umce.cl](mailto:m_jose.umana2019@umce.cl)

\*\* Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Metropolitana de Educación, Santiago, Chile. [teresa.ayala@umce.cl](mailto:teresa.ayala@umce.cl)

\*\*\* Doctor en Sociedad del Conocimiento, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. [jorge.joo@umce.cl](mailto:jorge.joo@umce.cl)

# Social Interaction rituals in the Presence of the Cellphone During Recess: a Qualitative Look

## Abstract

The interest in studying face-to-face social interactions in the presence of the mobile phone during recess is due to the role that this device may have in the proper deployment of encounters between high school students. The research is based on Collins' Ritual Model of Social Interaction. Within this framework, the objective is to characterize the social interaction rituals among high school students in the presence of the mobile phone under a qualitative methodological design. Data collection was obtained through four focus groups with twenty students from two schools in Chile, one in the Metropolitan Region and the other in the Ñuble Region. The results suggest that rituals generate feelings of belonging, promote the value of presence to express emotions and the mobile phone as an element that can diminish the effects of the interaction ritual. The importance assigned to school as a space for social, affective and cognitive learning is highlighted.

## Keywords

social and affective learning; interaction rituals; mobile phone

# Rituais de interação social na presença do celular durante o recreio: um olhar qualitativo

## Resumo

O interesse em estudar as interações sociais face a face na presença do celular durante o recreio deve-se ao papel que este dispositivo pode desempenhar no bom desenrolar dos encontros entre alunos do ensino secundário. A investigação baseia-se no Modelo Ritual de Interação Social de Collins. Neste contexto, o objetivo é caracterizar os rituais de interação social entre os alunos do ensino secundário na presença do celular, com base numa metodologia qualitativa. A recolha de dados foi obtida através de quatro grupos de discussão com vinte alunos de duas escolas no Chile, uma na Região Metropolitana e outra na Região de Ñuble. Os resultados sugerem que os rituais geram sentimentos de pertença, promovem o valor da presença para expressar emoções e o celular como um elemento que pode diminuir os efeitos da interação ritual. Destaca-se a importância atribuída à escola como espaço de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.

## Palavras-chave

aprendizagem social e afetiva; celular; rituais de interação

Para citar este artículo:

Umaña-Altamirano, M. J., Ayala-Pérez, T. y Joo-Nagata, J. C. (2025). Ritos de interacción social en presencia del teléfono móvil durante el recreo: una mirada cualitativa, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20409, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20409>

## Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cobra cada día mayor relevancia, tanto fuera como dentro del espacio escolar, debido, entre otros factores, a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las posibilidades comunicativas que otorgaron, especialmente durante la época de pandemia y confinamiento (Yang *et al.*, 2020).

Actualmente, y según el último informe de la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (Subtel, 2024), el número de usuarios de telefonía móvil alcanza los 26,7 millones, un 10% más que en 2009, cuando se registraron 16 millones. En diciembre de 2023, Chile alcanzó una tasa de penetración de 133,4 suscriptores de telefonía móvil por cada 100 habitantes.

A su vez, según un informe de Unicef y el Ministerio de Educación (2022), el 87 % de los niños, niñas y adolescentes tiene un teléfono celular propio con acceso a internet, y la edad promedio en que adquieren su primer dispositivo es de 8,9 años. Al observar la tenencia de celulares por grupos etarios, se nota un aumento progresivo con la edad: en el grupo de 8 a 12 años, un 81 % de los menores posee un dispositivo, cifra que asciende al 94 % en el rango de 14 a 17 años.

Dado el alto número de usuarios de telefonía móvil y el creciente uso que niños, niñas y jóvenes dan a los celulares, resulta relevante conocer qué ocurre con la presencia de dichos dispositivos durante las interacciones sociales cara a cara en el contexto escolar, especialmente cuando el enfoque se ha centrado en el uso del celular y sus consecuencias en los procesos de socialización e interacción en línea, tanto dentro como fuera de la escuela.

En ese sentido, este estudio considera pertinente cuestionar y replantear la importancia de la interacción cara a cara entre los jóvenes en tiempos de tecnología móvil, así como reflexionar en torno a los beneficios que el fomento de los encuentros presenciales entre pares aporta al aprendizaje social y emocional.

Collins (2009) propone el Modelo de Ritual de Interacción Social, en el cual la copresencia física y la energía emocional de los participantes promueven efectos en la interacción. Por ello, las interacciones sociales en presencia del otro, objeto de estudio de la microsociología, siguen siendo un tema de investigación fundamental, principalmente en lo que respecta al aprendizaje social y afectivo de los jóvenes. Esto se debe a que la interacción es un factor base de la socialización, la adquisición de habilidades sociales y la regulación emocional de las personas.

Dentro de este marco, la investigación se ha propuesto como objetivo caracterizar los ritos de interacción social entre estudiantes de secundaria en presencia del teléfono móvil, mediante un estudio de carácter cualitativo basado

en la aplicación de cuatro *focus groups* realizados entre 2021 y 2022 a veinte estudiantes de educación secundaria de dos colegios en Chile: uno de la Región Metropolitana y otro de la Región de Ñuble.

La fundamentación teórica del estudio se sostiene en diversas corrientes que abordan las interacciones sociales, principalmente cara a cara. Entre ellas se mencionan el interaccionismo simbólico de Mead (1934) y Blumer (1982), que estudia las interacciones a partir de la interpretación de símbolos y significados que los individuos atribuyen a dichas instancias de socialización; la teoría de la pedagogía natural de Csibra y Gergely (2011); la teoría de la relevancia, propuesta por Sperber y Wilson (1986) y ampliada por Wilson y Sperber (2004); la ciberpragmática de Yus (2001), y, como base teórica, la propuesta microsociológica denominada modelo de ritual de interacción de Collins (2009).

## Antecedentes teóricos

Un primer enfoque propone la interacción social como un fenómeno comunicativo que permite establecer formas de comportamiento y relaciones sociales entre los individuos, creando símbolos y significados que representan al grupo (Mead, 1934). De esta forma, el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) releva el papel que desempeña la interacción social en el desarrollo de la sociedad, la personalidad y la cultura (Rizo, 2006).

En este sentido, Mead (1934) busca explicar la conducta del individuo en términos de la interpretación de la conducta del grupo social, describiendo el proceso socializador a través del *self* —o *sí mismo*—, al que define como la capacidad del individuo para objetivarse, es decir, para verse a sí mismo como objeto y sujeto. Este proceso se lleva a cabo durante la interacción social.

En relación con esta propuesta, Rizo (2006) señala que el individuo es tanto sujeto como objeto del proceso comunicativo, dado que la personalidad se forma en el proceso de socialización a través de esta acción recíproca. En este sentido, la retroalimentación implícita en el acto de interacción, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, exige un grado de atención del otro que permita la lectura e interpretación del sujeto, facilitando así el desarrollo del proceso de socialización.

## Sobre los ritos de interacción social

Desde la microsociología, Collins propone el *modelo de ritual de interacción*, mediante el cual se aproxima a la interacción social como una situación comunicativa contextualizada. Esta perspectiva, denominada también teoría de las situaciones, resalta la importancia del contexto en el que se desarrolla el proceso de interacción y las particularidades de cada encuentro (Collins, 2009).

Esta corriente plantea dichas situaciones como el primer elemento explicativo del ritual, caracterizándolas por su constante fluidez. A su vez, Collins define las situaciones como los procesos en los cuales los individuos logran una conciencia compartida a través de las emociones y los focos de atención comunes, generando símbolos cuyo impacto en el tiempo dependerá de la intensidad de los encuentros. Según el autor, “un ritual es un mecanismo que enfoca una emoción y una atención conjuntas, generando una realidad temporalmente compartida” (2009, p.21), una realidad que se encuentra en constante flujo y contextualización.

El modelo de ritos de interacción social que propone Collins se fundamenta en la investigación empírica de la microsociología, en particular sobre la interacción verbal, no verbal y la sociología de las emociones. La esencia del ritual de interacción que presenta el autor se caracteriza por elementos específicos que emergen en la interacción, entre ellos: focos de atención coincidente y emociones que entran en consonancia recíproca. Estos elementos, a los que Collins denomina *ingredientes*, varían en intensidad, lo que conlleva distintos efectos, entre ellos: la solidaridad grupal, la energía emocional y la creación de símbolos sociales.

El primero de estos efectos se relaciona con el sentimiento de pertenencia al grupo que surge de los ritos de interacción logrados. El estado emocional (EE) individual, por su parte, se manifiesta como una sensación de confianza, satisfacción, fortaleza, entusiasmo e iniciativa para la acción por parte de los participantes. Finalmente, el simbolismo se refiere a la creación de códigos o emblemas —como íconos, palabras y gestos— que están asociados al grupo.

El autor señala que estos elementos o *ingredientes* están en constante retroalimentación entre sí, siendo el foco de atención coincidente y el estado emocional los más relevantes, debido al refuerzo mutuo que se produce entre ambos.

Con base en la explicación del modelo de rito de interacción social de Collins, es posible comprender la visión del autor sobre los encuentros sociales, los cuales sitúa en un contexto de copresencia y de distintos estados compartidos, en concordancia con la tradición sociológica: “La interacción a pequeña escala, aquí-y-ahora y cara-a-cara, es el lugar donde se desarrolla la acción y el escenario de los actores sociales” (Collins, 2009, p. 17).

## Aprendizaje sociocultural

Niñas y niños adquieren gran parte de sus conocimientos y habilidades cognoscitivas a través de su interacción con otros y mediante procesos colaborativos (Vygotsky, 1979). En este sentido, se puede señalar que el aprendizaje activa procesos mentales que emergen durante la interacción social, mediados por el lenguaje y situados en marcos específicos.

Dichos procesos, producto de las interacciones con otros, se internalizan durante el aprendizaje social para, finalmente, convertirse en modos de autorregulación (Mazzarella y Carrera, 2001). Por ello, la interacción social no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas de orden social, sino también psicológico.

La teoría de la pedagogía natural sostiene que la comunicación es una adaptación evolutiva humana y un mecanismo para transmitir conocimiento cultural (Csibra y Gergely, 2011). Por esta razón, se considera exclusiva del ser humano, pues apunta a un aprendizaje social basado en la comunicación en todas las culturas.

Por su parte, la teoría de la relevancia, modelo ostensivo-inferencial de la comunicación (Yus, 2001), explica el proceso comunicativo desde el sistema cognitivo humano, el cual detecta los aspectos más relevantes para la adquisición de nuevo conocimiento. Esta teoría sostiene que un enunciado es más relevante cuando produce un mayor efecto cognitivo con un menor esfuerzo de procesamiento (Wilson y Sperber, 2004), aunque este proceso puede conllevar pérdida de información, especialmente debido a la influencia de estímulos supranormales que afectan el mensaje y su interpretación.

Dado lo anterior, es importante estudiar los ritos de interacción social considerando, por un lado, los contextos sociales en los que se desarrollan y, por otro, las posibles relaciones entre el aprendizaje social y afectivo y la presencia del teléfono móvil en la interacción, elemento común en la socialización actual. A continuación, se presentan antecedentes empíricos que evidencian la relación entre estos dispositivos y las interacciones sociales.

## Antecedentes empíricos

La alta presencia de teléfonos móviles entre los adolescentes y su uso como medio de comunicación interpersonal han facilitado, durante los últimos veinte años, el acceso a entornos más amplios, distintos al familiar. A través de la extensión de su ámbito social, estos son capaces de establecer nuevos vínculos y, en ocasiones, relaciones más extensas. No obstante, dichas relaciones no siempre son más duraderas ni ajenas a riesgos en su proceso de socialización (Vidales-Bolaño y Sádaba-Chalezquer, 2017).

Diversos estudios han demostrado que las conversaciones sin la presencia de teléfonos móviles se consideran significativamente superiores, independientemente de la edad, la etnia o el estado de ánimo. Misra *et al.* (2014) indican que las conversaciones sin dispositivos móviles generan mayores niveles de empatía.

Se han introducido conceptos como *tecnoferencia*, *tecnointerferencia* y *phubbing* para describir el impacto de los teléfonos en las interacciones cara a cara. La *tecnoferencia* se refiere a las interrupciones causadas por la tecnología en

interacciones familiares o entre pares, lo que genera problemas de conducta infantil (McDaniel y Coyne, 2016). La *tecnointerferencia* ocurre en conversaciones de pareja o en contextos románticos, provocando menor satisfacción en la relación, más síntomas depresivos y menor satisfacción vital (McDaniel y Radesky, 2017). El *phubbing*, o *ningufoneo*, hace referencia a la tendencia de mirar un dispositivo móvil durante una interacción presencial. Este fenómeno, más común entre adolescentes y jóvenes adultos, interrumpe el proceso comunicativo y afecta la calidad de las interacciones sociales (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Nazir, 2017; Liu *et al.*, 2019; Vanden-Abeelee *et al.*, 2019).

Respecto a la influencia de las TIC en los estados de ánimo de los adolescentes, algunos estudios indican que el 65 % manifiesta experimentar algún tipo de sentimiento negativo cuando no lleva consigo el teléfono móvil; el más común es la rabia, seguido de la tristeza y la desmotivación (Espinell-Rubio *et al.*, 2020). No obstante, un 35 % afirma no sentirse afectado por esta eventualidad en su interacción social. Lo anterior coincide con Mercado-Maldonado y Zaragoza-Contreras (2011), para quienes la interacción social, desde lo planteado por Goffman, involucra el estado de ánimo, la emoción, la cognición y la orientación corporal.

La revisión de Webster *et al.* (2021) examina la relación entre el bienestar subjetivo de los adolescentes y sus redes sociales, diferenciando entre interacciones fuera de línea y en línea. Se encontró que las relaciones fuera de línea, como las amistades y los vínculos en persona, mejoran la salud mental, el estado de ánimo y la autoestima, y reducen la sensación de soledad. Los adolescentes con redes sociales sólidas fuera de Internet tienden a reportar mayor apoyo emocional, y estudios sugieren que el bienestar emocional puede *propagarse* a través de estas redes.

En cuanto a las interacciones en línea, se observó un efecto dual. Algunos adolescentes se beneficiaron del apoyo en línea, mostrando mejoras en el estado de ánimo y en la satisfacción vital debido a la retroalimentación positiva y la conectividad. Sin embargo, en otros casos, las interacciones frecuentes en línea llevaron a riesgos como la comparación social, el ciberacoso y el tiempo excesivo frente a la pantalla, lo que afectó negativamente la autoestima, la imagen corporal y el bienestar general.

Los resultados subrayan la influencia variable de las redes sociales en el desarrollo adolescente y la importancia de un equilibrio entre interacciones en línea y fuera de línea. Además, estudios han evidenciado problemas de dependencia y adicción vinculados al uso problemático de Internet y redes sociales (López, 2015; D’Juan, 2018; Karsay *et al.*, 2019; Kundapur *et al.*, 2020; Hernández *et al.*, 2022; Safdar-Bajwa *et al.*, 2023).

A la luz de la revisión teórica y empírica, el presente trabajo busca aportar al ámbito educativo una reflexión sobre la importancia de las interacciones cara a cara

mediadas por un dispositivo móvil en el contexto escolar dentro del proceso formativo de los jóvenes estudiantes.

## Marco metodológico

La presente investigación forma parte de un estudio mayor ya finalizado, que contempló diferentes etapas, entre ellas *focus group*, observación no participante y cuestionario. Para caracterizar los ritos de interacción desde el modelo de Collins, hemos centrado el artículo en la primera fase.

El diseño metodológico para esta etapa se basó en un enfoque cualitativo, donde los instrumentos que permitieron acceder a la información necesaria fueron cuatro *focus groups*, conformados por cinco estudiantes de educación secundaria cada uno.

## Procedimiento

Los *focus groups* o grupos focales se fundamentan en la epistemología cualitativa y constituyen un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos. Se presentan en un formato de entrevista grupal con el propósito de obtener información respecto a un tema en particular (Hamui y Varela, 2013).

Las preguntas que guiaron los grupos focales se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**

*Preguntas que orientan el focus group*

¿Tienen amigos o amigas en el colegio?
¿Para qué se reúnen en el recreo?
¿Cómo describen sus encuentros con sus amigos o amigas durante el recreo?
¿Tienen códigos en común? ¿códigos que solo ustedes conozcan?
¿Qué es lo que más les gusta de interactuar de manera presencial con sus amigos o amigas?
¿Está presente el celular durante sus encuentros con sus amigos o amigas en el recreo?
¿Atienden el celular cuando interactúan con sus amigos o amigas durante el recreo?
¿Les molesta que sus amigos o amigas atiendan al celular mientras interactúan en el recreo?
¿Qué es lo que prefieren al interactuar a través del celular?
¿Qué medio utilizan de preferencia para expresar sus emociones? ¿presencial o celular?

Fuente: elaboración propia.

El escenario donde se realizó la investigación corresponde a dos establecimientos educacionales de Chile: un colegio particular pagado de la comuna de La Florida, Región Metropolitana, y un colegio administrado por el municipio de la comuna de Pinto, Región de Ñuble.

Las y los estudiantes que formaron parte de los *focus groups* son jóvenes de entre 13 y 19 años que cursan enseñanza media. Diez de ellos pertenecen a la comuna de La Florida, Región Metropolitana, y otros diez a la comuna de Pinto, Región de Ñuble. La Florida es una comuna urbana del Gran Santiago, y los estudiantes del colegio particular pertenecen a un estrato socioeconómico medio. Por otro lado, la comuna de Pinto es una localidad con áreas rurales y agrícolas, de menor densidad poblacional, ubicada en la zona centro-sur de Chile. Los colegios municipales, como el de Pinto, son gratuitos y reciben a población escolar de estratos socioeconómicos medio, medio-bajo y bajo.

Para el análisis de la información obtenida de las entrevistas en los *focus groups*, se recurrió a la técnica de Análisis de Contenido (AC), la cual “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, la cual, a diferencia de la lectura común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida” (Abela, 2000, p. 3).

## Análisis

En primer lugar, se trabajó con las categorías apriorísticas proporcionadas por el modelo de ritos de interacción social de Collins. Por otro lado, las categorías emergentes surgieron del proceso de análisis realizado en el programa de análisis Atlas.ti 9.

El uso del software se centró, por una parte, en la creación de nubes de palabras con el objetivo de detectar las principales temáticas derivadas de cada una de las preguntas. Por otra parte, se utilizó para identificar el nivel de coocurrencia entre categorías, lo que permitió encontrar los códigos aplicados a la misma cita. Gracias a esta herramienta, fue posible determinar qué temas se mencionaron juntos o en proximidad dentro del corpus analizado.

## Resultados

### Categorías apriorísticas

Con base en el contexto antes descrito, se consideró oportuno partir del desglose de los códigos implicados en las categorías apriorísticas derivadas del modelo de

interacción de Collins (2009) y complementar los resultados con citas de las y los estudiantes, individualizadas según establecimiento (E), *focus group* (F) y pregunta (P).

### Foco de atención en común

Este elemento es fundamental para el éxito de un ritual, ya que debe surgir de manera espontánea y sin expectativas previas sobre su existencia. La atención colectiva espontánea permite intensificar la expresión de la emoción compartida.

En la Figura 1 se observan las palabras que más se repiten en las respuestas de las y los estudiantes respecto a los focos de atención durante sus encuentros en el recreo. Entre ellas destacan: *conversar*, *jugar*, *vueltas*, *estar*, *celular*, *hablar*, entre otras.

#### Figura 1.

*Nube de palabras para la categoría focos de atención en común*



Fuente: elaboración propia.

El análisis evidencia que uno de los motivos principales que lleva a las y los estudiantes a reunirse durante el recreo es la necesidad de conversar, jugar, dar vueltas y estar con sus amigas y amigos, tal como lo declaran en la entrevista grupal: “Para conversar, para jugar... para socializar, conversar y reírnos” (E1-F2-P2).

A su vez, señalan que reunirse de manera presencial —ingrediente fundamental para llevar a cabo un rito de interacción logrado— les brinda la posibilidad de estar físicamente con sus pares y no sentirse solos:

Conversar, ver lo que hacemos en el día en la semana, poder, no sé, reírnos un rato... hablar, conversar de lo que ha pasado, o, si no, dar vueltas por alrededor del colegio... para tener compañía y conversar también... para no sentirse solo, para tener compañía, socializar. (E20-F3-P2)

## Emociones compartidas

Cuando existe un foco de atención en común entre los participantes de una interacción y estos son conscientes de ello, emergen emociones compartidas que intensifican lo que Collins (2009) denomina *contagio emocional*. De este modo, el tono emocional se fortalece y se genera un sentimiento colectivo que domina a los participantes.

En la Figura 2 se observan las palabras que más se repiten en las respuestas de las y los estudiantes respecto a las emociones compartidas, entre ellas: *estar*, *feliz*, *divertidos*, *fome* y *molestia*.

### Figura 2.

*Nube de palabras para la categoría emociones compartidas*



Fuente: elaboración propia.

Las emociones que surgen a partir de los focos de atención en común están principalmente relacionadas con el hecho de compartir con sus compañeros y amigos. Para las y los estudiantes, el recreo representa un espacio para conocerse mejor, divertirse y sentirse felices.

Yo me siento feliz, así es que considero que estoy feliz en ese momento... alegre... alegre, no sabría que más, estoy feliz... yo estoy feliz todo el día y llego a mi casa y se me pasa ... Sííí... como que llegai y te sentí solo al tiro ... sí, me siento como pensativo (en la casa), más fome. (E1-F2-P3)

Las y los estudiantes manifiestan que el recreo les permite hablar, conversar y estar con sus amigos, y que ese acto, a través de la interacción y la presencialidad, les brinda la oportunidad de expresarse y sentirse escuchados. Por ello, coinciden en que experimentan molestia cuando esa instancia se ve interrumpida por la presencia

del teléfono, ya que sienten que lo que están contando no es importante para el otro, lo que rompe el rito de interacción.

A veces pasa eso que uno está hablando con alguien en un grupo y estai contando algo, y alguien saca el celu como que está escuchando mientras está pescando el celu, entonces igual está como actuando que está escuchando más que escuchando de verdad. (E1-F2-P8)

### La solidaridad grupal

La solidaridad grupal está relacionada con el sentimiento de membresía o pertenencia al grupo, que surge como efecto de los ritos de interacción logrados. En la Figura 3 se observan las palabras que más se repiten en las respuestas de las y los estudiantes con respecto a esta categoría, entre ellas: *estar*, *conversar*, *entenderse*, *confianza*, entre otras.

**Figura 3.**

*Nube de palabras para la categoría solidaridad grupal*



Fuente: elaboración propia.

La solidaridad grupal es el sentimiento que surge como efecto de la retroalimentación de los ingredientes del ritual, a saber: copresencia, focos de atención en común y emociones compartidas. Cuanto más intensa es la retroalimentación entre dichos componentes, mayores serán los efectos del rito —solidaridad grupal y códigos en común— y más prolongada será su duración en el tiempo, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales y a la regulación emocional.

En este caso, las y los estudiantes manifiestan que el tiempo de recreo en el contexto escolar les permite estar con sus amigos, acompañarse, conocerse y sentir confianza. A su vez, señalan que, a partir de la copresencia física, por un lado, se generan interacciones más fluidas y cómodas y, por otro, resulta más fácil apoyarse, acompañarse y entenderse.

Los gestos, indican, son un medio que les permite comunicarse, dado que entre ellos existe un entendimiento previo, una complicidad. En cuanto al teléfono, las y los estudiantes señalan que les permite mantener la comunicación y estar conectados a través de los grupos de chat y los mensajes:

Podemos hablar con ellos, seguir hablando y no personalmente, pero sí por wasap por Instagram...bueno eso, nosotras en el grupo tenemos el grupo de wasap también hablamos siempre todos los días, podemos, aunque estamos separadas sentir que seguimos juntas. (E2-F4-P9)

### Símbolos grupales

Como se ha expuesto, los rituales configuran ideas y perspectivas que se llenan de carga emocional. En esa construcción, las ideas iniciales se convierten en símbolos, y esos símbolos evocan un sentido de pertenencia a un grupo que los dota de un significado ritual (Collins, 2009).

Por ello, los símbolos grupales, al igual que el sentimiento de solidaridad, son el resultado de un rito de interacción logrado y se configuran en la concordancia armónica de todos sus ingredientes, generando códigos compartidos y reconocidos por los participantes del rito. De este modo, la solidaridad grupal se fortalece al contar con ideas y perspectivas que han derivado en símbolos propios.

En la Figura 4 se observan las palabras que más se repiten en las respuestas de las y los estudiantes con respecto a los símbolos grupales, entre ellas: *mejor*, *conocer*, *gestos*, *interactuar*, entre otras.

**Figura 4.**

*Nube de palabras para la categoría símbolos grupales*



Fuente: elaboración propia.



Del análisis de esta categoría se desprende que las y los estudiantes expresan en los *focus group* que les gusta interactuar de manera presencial, ya que esto les permite estar cara a cara. Este tipo de interacción les resulta más cómoda, pues facilita el afecto, los abrazos, la complicidad y otros aspectos vinculados a la expresión emocional.

Es mucho más cómodo estar como con la persona al frente y poder, no sé, estar con ellos... expresarte... es como darle una mirada y que la otra persona se ría, como que uno se alivia... siento que como que hay más fluidez, porque, no sé, estamos hablando, imaginamos, salen cosas y aparecen más temas. En cambio, estar ahí sacando el celular, mirando la pared, es como... fome igual. (E1-F1-P8)

A su vez, señalan que su medio de preferencia para expresar emociones es la interacción presencial. No obstante, para algunos estudiantes, el chat también constituye una forma de comunicación que puede facilitar la interacción y la expresión de sentimientos.

### Categoría emergente: *lo digital*

La categoría emergente *lo digital* surge en relación con la pregunta n.º 9, “¿Qué es lo que prefieren de interactuar a través del celular?”, y la pregunta n.º 10, “¿A través de qué medio prefieren expresar sus emociones?”.

En la Figura 6 se puede observar la nube de palabras que evidencia los aspectos que se repiten con mayor frecuencia dentro de esta categoría, entre ellos: *hablar*, *chat*, *estar*, *personal*, *conversación*, *mensaje*.

**Figura 6.**

*Nube de palabras para la categoría emergente lo digital*



Fuente: elaboración propia.

Las y los estudiantes señalan que su preferencia por la interacción digital se debe a la posibilidad de hablar, enviar mensajes y expresar emociones a través del chat, especialmente aquellas que son difíciles de transmitir en persona, como la tristeza. Asimismo, mencionan la ventaja de no tener que responder de inmediato, lo que les permite tomarse tiempo para pensar sus respuestas.

También destacan que este tipo de comunicación les permite estar conectados todo el tiempo y, si lo desean, mantener cierto grado de anonimato o reserva sobre su identidad: “(A través del celular) Podí ignorar... es verdad, presencial no puedes ignorar a la gente... se puede mutear... Podemos bloquear, eliminar... si quiero no hablo más...” (E1-F2-P9).

No obstante, reconocen que este tipo de comunicación puede generar conflictos, ya que los mensajes suelen malinterpretarse o divulgarse más de la cuenta.

### Categoría emergente: *celular*

Esta categoría emerge de las preguntas n.º 6, “¿Está presente el celular durante sus encuentros con sus amigos o amigas en el recreo? ”, n.º 7, “¿Atienden el celular cuando interactúan con sus amigos o amigas durante el recreo? ”, y n.º 8, “¿Les molesta que sus amigos o amigas atiendan al celular mientras interactúan en el recreo?”.

En la Figura 7 se puede observar la nube de palabras que evidencia los aspectos que se repiten con mayor frecuencia dentro de esta categoría, entre ellos: *estar, me, celular, mi, hablar, sacar, mostrar*.

**Figura 7.**

*Nube de palabras para la categoría emergente celular*



Fuente: elaboración propia.

En esta categoría, las principales respuestas giraron en torno a que el celular es un dispositivo generalmente presente durante las interacciones en el recreo. Lo

utilizan para sacar fotos, jugar, mostrar algo o, en algunos casos, cuando la conversación les parece aburrida y prefieren desconectarse del grupo para centrarse en el teléfono.

Las y los estudiantes mencionan que solo revisan o atienden su celular cuando quien llama o envía un mensaje es su mamá o su papá. Otros, en cambio, aseguran que nunca lo contestan.

Sí, si es mi mamá porque puede ser una emergencia... yo reviso el mensaje y lo guardo al tiro para ver si es mi papá o no, porque yo siempre tengo el celular en silencio y reviso para ver quien es... a mí no me gusta hablar sin mirar a la gente a los ojos, me molesta. (E1-F1-P7)

Finalmente, ante la pregunta de si les molesta que otros contesten el teléfono durante la interacción, la mayoría de las respuestas confirman que esto les incomoda, especialmente cuando no les prestan atención durante una conversación que consideran importante. Expresan que se sienten ignorados cuando hablan y la otra persona mira el celular, interrumpiendo así la conversación.

### Categoría emergente: *pandemia*

Esta categoría surge a partir de las preguntas relacionadas con la interacción entre sus pares, entre ellas: n.º 6, “¿Qué es lo que más te gusta de interactuar de manera presencial?”, n.º 9, “¿Qué es lo que prefieren de interactuar a través del celular?” y n.º 10, “¿A través de qué medio prefieren expresar sus emociones?”.

En la Figura 8 se puede observar la nube de palabras que evidencia los aspectos que se repiten con mayor frecuencia dentro de esta categoría, entre ellos: *no, estar, igual, pandemia, hablar, familia, conocer*.

**Figura 8.**

*Nube de palabras para la categoría emergente pandemia*



Fuente: elaboración propia.

Las y los estudiantes señalan que la pandemia fue un periodo de soledad y reflexión. Si bien el celular resultó útil y les permitió mantener el contacto y la comunicación, añoraban la presencialidad, el poder estar con sus amigos, abrazarlos y conversar con ellos.

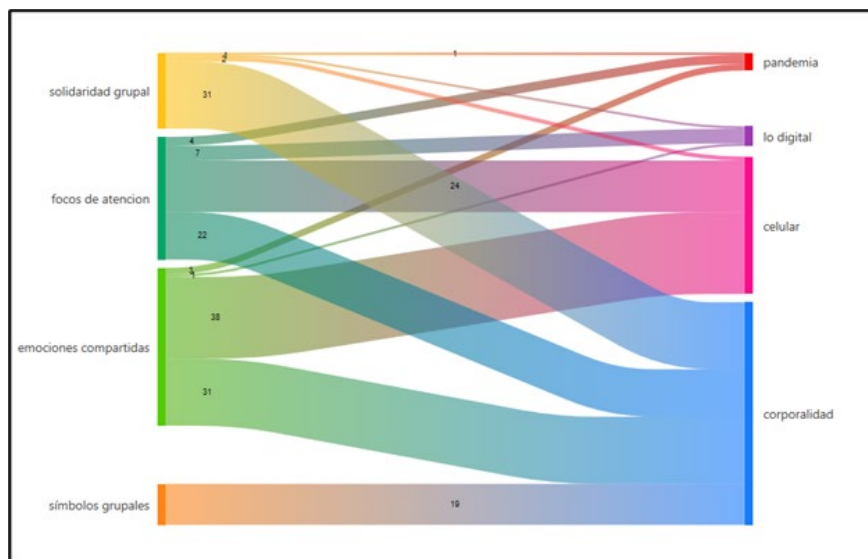
Al preguntarles sobre su preferencia por la interacción presencial, emergen de inmediato sus experiencias y emociones vividas durante el confinamiento, así como la valoración de la conversación cara a cara y el contacto físico con sus compañeros. Asimismo, destacan la importancia de hablar entre ellos, ya que durante el encierro solo pudieron interactuar con sus familias, lo que les resultaba monótono y aburrido, especialmente debido a las discusiones que surgían en casa.

El análisis de los *focus group* mediante el programa de análisis de contenido Atlas.ti 9 permitió no solo identificar las palabras más mencionadas en las entrevistas grupales —lo que facilitó la detección de focos de atención, emociones compartidas, solidaridad grupal y símbolos en común—, sino también reconocer las categorías emergentes: el celular, lo digital, la corporalidad y la pandemia, además de establecer asociaciones entre ellas.

A continuación, en la Figura 9, se presenta la tabla de coocurrencia, donde se observa la confluencia de las categorías resultantes de este estudio.

**Figura 12.**

*Tabla de coocurrencia entre categoría*



Fuente: elaboración propia.

La tabla de coocurrencia permite visualizar cómo se relacionan las categorías entre sí. En este contexto, se observa que las categorías *a priori* correspondientes a los ingredientes del rito de interacción y sus efectos —*focos de atención en común, emociones compartidas, solidaridad y símbolos grupales*— se vinculan directamente con la categoría emergente *corporalidad*, la cual representa un elemento fundamental dentro del rito de interacción: la copresencia física.

A su vez, los focos de atención en común y las emociones compartidas se relacionan con el celular (su presencia y uso), mientras que las emociones compartidas, los focos de atención y la solidaridad grupal se vinculan con la pandemia. La categoría emergente *lo digital* se asocia con los focos de atención en común. En contraste, los símbolos grupales únicamente guardan relación con la corporalidad y no presentan coocurrencia con otras categorías emergentes.

Una vez identificados los códigos de cada categoría, detectadas las categorías emergentes y establecida su relación con las categorías *a priori*, se procede con el análisis de los *focus group* correspondiente a la etapa cuantitativa.

En los relatos de los participantes se advierten simbolismos determinantes que caracterizan los ritos y fortalecen los vínculos entre los estudiantes, como el uso de palabras clave, gestos y accesorios. Estos elementos propician una complicidad tanto interpersonal como grupal, la cual se consolida a través de los ritos de interacción logrados y perdura en el tiempo.

## Discusión

El estudio de la socialización en línea ha sido abordado desde distintas corrientes debido a su implicancia en el desarrollo social y afectivo de los jóvenes. Sin embargo, se ha dejado de lado la importancia de la interacción cara a cara, sus ritos y las prácticas cotidianas, especialmente en el contexto escolar. Por ello, esta investigación cobra relevancia al abrir la reflexión en torno al tema y replantear la importancia de la presencialidad en los encuentros sociales.

Según el relato de las y los estudiantes, los focos de atención se centran principalmente en la conversación, el juego y los paseos alrededor del patio del colegio. La conversación es el principal foco de atención, una instancia con un tiempo de duración limitado, que termina cuando un estímulo mayor, generalmente el teléfono móvil, interrumpe la interacción. En este contexto, los paseos y el juego también se constituyen en ritos en sí mismos, ya que forman parte de la acción cotidiana.

A diferencia de la conversación, estas instancias de interacción no se interrumpen fácilmente, pues el juego requiere la disposición de la mente y el cuerpo activo, lo que resulta más estimulante que la manipulación del dispositivo móvil.

En cuanto al otro ingrediente fundamental, las emociones compartidas, estas se manifiestan en el contacto entre los estudiantes, dependiendo de la intensidad con que se despliegan y se vinculen. Tanto el foco de atención en común como la captación de la emoción están en sintonía; por lo tanto, si el foco de atención es desviado o anulado por otro estímulo, la emoción pierde fuerza, limitando los efectos del rito en los participantes. Las y los estudiantes relatan que los encuentros en el recreo les generan sentimientos de felicidad, diversión, pertenencia y contención. Valoran este espacio especialmente después de la sensación de soledad experimentada durante la pandemia.

El problema surge cuando los jóvenes no logran establecer relaciones con sus pares ni desplegar interacciones significativas. En este aspecto, el teléfono móvil suplente el papel del interlocutor y acompaña en momentos de soledad. Al respecto, algunos estudios indican que el uso del celular, en particular el de las redes sociales y la autorrevelación en línea, puede predecir el estrés y la soledad, pero también contrarrestar estos estados (Karsay *et al.*, 2019; Webster *et al.*, 2020), facilitando así sobrellevar sin compañía los tiempos de interacción que ofrece el recreo.

El espacio del recreo intensifica el vínculo entre los estudiantes, y estos comentan que durante la pandemia esa conexión se vio interrumpida. Enfatizan que necesitan de la presencialidad para estrechar lazos, ya que la conectividad no les permite generar una amistad sólida ni significativa, tal como lo plantean Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer (2017).

La solidaridad grupal, en este contexto y para estos individuos en particular, se configura en la interacción cara a cara, en el compartir diario y en la complicidad que se genera entre ellos como resultado de la convivencia habitual y rutinaria. Es en estos espacios donde nacen los símbolos en común, emblemas e íconos que los representan y diferencian de otros grupos. En este caso, mencionan palabras clave, gestos y vestimentas que les permiten diferenciarse, entenderse y crear vínculos.

En cuanto al uso del teléfono móvil en el recreo, no hay un consenso total entre los estudiantes. No todos reconocen utilizarlo durante las interacciones cara a cara, ni todos consideran que su presencia implique una interrupción en la comunicación. El celular no tiene una función específica, sino que cumple múltiples propósitos: comunicarse con sus padres, revisar redes sociales, tomarse fotografías, compartir memes o acompañarlos cuando se sienten solos. En general, los estudiantes señalan que no es necesario recurrir a él si están entretenidos o interesados en una conversación.

Es decir, desde la perspectiva de los estudiantes, la presencia del celular durante los ritos de interacción es inocua. Sin embargo, reconocen que en ocasiones, debido a su uso durante las interacciones, sus pares no les prestan la atención que requieren, lo que genera sentimientos de molestia y frustración. Esto concuerda con los

antecedentes empíricos sobre las consecuencias del uso de dispositivos digitales en la calidad de la comunicación (Misra et al., 2014; McDaniel y Coyne, 2016).

Esta desviación de la atención hacia el teléfono móvil implica, a su vez, una atenuación de los efectos del rito, como es el caso del sentimiento de membresía (solidaridad grupal), ya que el foco de atención inicial se ve comprometido por la aparición de un estímulo externo y supranormal, provocando que el interlocutor pierda interés.

Las y los estudiantes manifiestan que no necesitan contestar siempre el celular; sin embargo, su atención sí está puesta en él, ya sea para escuchar música, sentirse acompañados o compartir fotografías y memes, entre otras actividades. En este sentido, la dependencia de observar constantemente el celular se corresponde con lo que la literatura denomina el efecto phubbing (Nazir, 2017), que no implica necesariamente contestar el teléfono, sino el acto de prestarle atención de manera constante, interrumpiendo los procesos de comunicación y la atención sostenida en el interlocutor.

El uso constante del teléfono afecta los ritos de interacción, las habilidades sociales y la regulación emocional de los adolescentes. Según el análisis, el teléfono se convierte en un refugio cuando se sienten solos, aburridos o cuando las conversaciones carecen de interés, sirviendo como una vía de evasión ante interacciones impersonales. Esto les permite elegir el tipo de comunicación que desean, evitando situaciones sociales complejas y limitando con ello su aprendizaje social y emocional.

## Conclusión

El estudio del despliegue de los ritos de interacción social entre adolescentes mediados por el uso de dispositivos móviles resulta innovador y abre múltiples líneas de investigación, tanto en los establecimientos educacionales como en el ámbito universitario y académico.

Hasta la fecha, la literatura ha abordado principalmente el uso educativo de dispositivos móviles y las implicancias de la socialización en línea. No obstante, se ha dejado de lado la importancia de potenciar, dentro de la escuela, los procesos de socialización cara a cara entre los estudiantes.

El teléfono móvil es, sin duda, una extensión de las capacidades humanas y facilita la conexión entre las personas. Sin embargo, en ningún caso puede reemplazar la interacción cara a cara ni los ritos que encierran los encuentros sociales, fundamentales en el proceso de formación de niñas, niños y adolescentes.

Entre las limitaciones de este estudio, cabe destacar que la obtención de los datos se realizó en el contexto de la pandemia por COVID-19, lo que restringió la

participación de los estudiantes y la obtención de consentimientos por parte de los padres. Además, los contextos y prácticas locales podrían afectar la generalización de las observaciones. No obstante, esto no parece ser un problema significativo, dada la alta penetración del uso de telefonía móvil e internet en Chile, así como la globalización de las redes sociales.

Este trabajo presenta exclusivamente los resultados del análisis de *focus group*; sin embargo, la investigación incluye otras estrategias de recolección de información, como la observación no participante y la aplicación de cuestionarios de autorreporte sobre el uso y la frecuencia del teléfono móvil. Se espera que estos métodos complementen y enriquezcan las conclusiones actuales.

Finalmente, el enfoque de análisis propuesto es microsociológico y se centra en aspectos interaccionales. Este nivel de comprensión podría ser enriquecido con investigaciones que profundicen en el desarrollo psicológico y emocional de los estudiantes.

## Referencias

- Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Ediciones Horas.
- Chotpitayasunondh, V. y Douglas, K. (2016). How “Phubbing” Becomes the Norm: The Antecedents and Consequences of Snubbing Via Smartphone. *Computers in Human Behavior*, (63), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción* (trad. Jan Manuel Iranzo). Anthropos.
- Csibra, G. y Gergely, G. (2011). Natural Pedagogy as Evolutionary Adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1149-1157. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>
- D’Juan, G. (2018). The Effects of Smartphones on Social Lives: How They Affect Our Social Interactions and Attitudes. *OTS Master’s Level Projects & Papers*, (586). [https://digitalcommons.odu.edu/ots\\_masters\\_projects/586](https://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/586)
- Espinell-Rubio, G., Hernández-Suárez, C. y Rojas-Suárez, J. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e*

*Innovación*, 11(1), 99-112.  
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11686>

- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández, C., Cottin, M., Parada, F., Labbé, N., Núñez, C., Quevedo, Y., Davanzo, A. y Behn, A. (2022). Watching the World from my Screen: A Longitudinal Evaluation of the Influence of a Problematic Use of the Internet on Depressive Symptomatology. *Computers in Human Behavior*, (126), e106995. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106995>
- Karsay, K., Schmuck, D., Matthes, J. y Stevic, A. (2019). Longitudinal Effects of Excessive Smartphone Use on Stress and Loneliness: The Moderating Role of Self-Disclosure. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(11), 706-713. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0255>
- Kundapur, R., Hanglur-Narasimha, H., Baisil, S. y Badiger, S. (2020). Assessment of Smartphone Addiction among Adolescents in a University. *Indian Journal of Community Health*, 32(1), 161-163. <https://doi.org/10.47203/IJCH.2020.v32i01.032>
- Liu, R-D., Hong, W., Ding, Y., Oei, T., Zhen, R., Jiang, S. y Liu, J. (2019). Psychological Distress and Problematic Mobile Phone Use Among Adolescents: The Mediating Role of Maladaptive Cognitions and the Moderating Role of Effortful Control. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01589>
- López, O. (2015). Problem Mobile Phone Use in Spanish and British Adolescents: First Steps towards a Cross-cultural Research in Europe. *The Psychology of Social Networking*, (2), 186-201. <https://doi.org/10.1515/9783110473858-015>
- Mazzarella, C. y Carrera, B. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- McDaniel, B. y Coyne, S. (2016). Technoference: The Interference of Technology in Couple Relationships and Implications for Women's Personal and Relational Well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McDaniel, B. y Radesky, J. (2017). Technoference: Parent Distraction with Technology and Associations with Child Behavior Problems. *Child Development*, 89(1).

[https://www.researchgate.net/publication/316882616\\_Technoference\\_Parent\\_Distracton\\_With\\_Technology\\_and\\_Associations\\_With\\_Child\\_Behavior\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/316882616_Technoference_Parent_Distracton_With_Technology_and_Associations_With_Child_Behavior_Problems)

Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.

Mercado-Maldonado, A. y Zaragoza-Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192009.pdf>

Misra, Sh., Cheng, L., Genevie, J. y Yuan, M. (2014). The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices. *Environment and Behavior*, 48(2). <http://dx.doi.org/10.1177/0013916514539755>

Nazir, T. (2017). Attitude and Emotional Response among University Students of Ankara towards Phubbing. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 6(7), 143-152. [https://www.academia.edu/34179223/ATTITUDE\\_AND\\_EMOTIONAL\\_RESPONSE\\_AMONG\\_UNIVERSITY\\_STUDENTS\\_OF\\_ANKARA\\_TOWARDS\\_PHUBBING](https://www.academia.edu/34179223/ATTITUDE_AND_EMOTIONAL_RESPONSE_AMONG_UNIVERSITY_STUDENTS_OF_ANKARA_TOWARDS_PHUBBING)

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (33), 45-62. <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/51739/56711>

Safdar-Bajwa, R., Abdullah, H., Zaremohzzabieh, Z., Wan-Jaafar, W. y Abu-Samah, A. (2023). Smartphone Addiction and Phubbing Behavior among University Students: A Moderated Mediation Model by Fear of Missing Out, Social Comparison, and Loneliness. *Frontiers in Psychology*, (13). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1072551>

Sperber, G. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press.

Subsecretaría de Telecomunicaciones (Subtel). (2024). *Sector Telecomunicaciones Cierre 2023*. <https://www.subtel.gob.cl/wpcontent/uploads/2024/04/Informe-telecomunicaciones-Dic23.pdf>

- Unicef y Ministerio de Educación de Chile (2023). *Kids Online Chile 2022. La relación de niños, niñas y adolescentes, con el mundo digital*. Autores. <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/recurso/kids-online-chile-2022-la-relacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-conel-mundo-digital/>
- Vanden-Abeelee, M., Hendrickson, A., Pollmann, M. y Ling, R. (2019). Phubbing Behavior in Conversations and its Relation to Perceived Conversation Intimacy and Distraction: An Exploratory Observation Study. *Computers in Human Behavior*, (100), 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.004>
- Vidales-Bolaño, M-J. y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Connected Teens: Measuring the Impact of Mobile Phones on Social Relationships through Social Capital. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25(2). <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Webster, D., Dunne, L. y Hunter, R. (2021). Association between Social Networks and Subjective Well-being in Adolescents: A Systematic Review. *Youth & Society*, 53(2), 175-210. <https://doi.org/10.1177/0044118X20919589>
- Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, (7), 233-282. <https://revistas.um.es/ril/article/view/6691/6491>
- Yang, S., Fichman, P., Zhu, X., Sanfilippo, M., Li, S. y Fleischmann, K. (2020) The Use of ICT during COVID-19. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 57(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/ptra2.297>
- Yus, F. (2001). Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Ariel.