



E

Ane  
ku  
mene

# El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto

Learning to Draw Illustration in the Communities of Fans of Cult Narratives

Aprendendo a desenhar ilustração nas comunidades de fãs de narrativas de culto

Sherly González-Pineda<sup>1</sup>

Cómo citar este artículo:

González-Pineda, S. (2023). El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto. *Anekumene*, (25), 45-54.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica que exploró cómo los fans de los valores artísticos y estéticos de los contenidos audiovisuales de entretenimiento desarrollan estrategias de aprendizaje autodidacta integradas en las dinámicas de participación transmedia, respaldadas por las prácticas comunitarias del fandom. La recolección de datos, centrada en detallar las experiencias de autoaprendizaje de seis jóvenes ilustradores fans, permitió un análisis de los resultados desde tres perspectivas de aprendizaje. Entre las conclusiones obtenidas, se destacó que, debido a las motivaciones y al carácter instruccional de la información en entornos de aprendizaje transmedia, los logros alcanzados son limitados y contrarios a los valores educativos.

## Palabras clave

aprendizaje en el fandom; arte; convergencia transmedia; educación artística; fans; ilustración digital

<sup>1</sup> Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Abstract

This article presents the results of an ethnographic research that delved into how fans of the artistic and aesthetic values of audiovisual content for entertainment develop self-taught learning strategies integrated into the dynamics of transmedia participation, supported by the community practices of the fandom. The data collection, focused on detailing the self-learning experiences of six young fan illustrators, allowed for an analysis of the results from three learning perspectives. Among the conclusions obtained, it was highlighted that, due to the motivations and instructional nature of the information in transmedia learning environments, the achievements obtained are limited and contrary to educational values.

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica que investigou como fãs dos valores artísticos e estéticos de conteúdos audiovisuais de entretenimento desenvolvem estratégias de aprendizado autodidata integradas às dinâmicas de participação transmídia, apoiadas nas práticas comunitárias do fandom. A coleta de dados, focada em detalhar as experiências de autoaprendizagem de seis jovens ilustradores fãs, permitiu uma análise dos resultados sob três perspectivas de aprendizado. Entre as conclusões obtidas, destacou-se que, devido às motivações e ao caráter instrucional das informações em ambientes de aprendizado transmídia, os resultados alcançados são limitados e contrários aos valores educacionais.

## Keywords

learning in fandom; art; transmedia convergence; artistic education; fans; digital illustration

## Palavras-chave

aprendizado no fandom; arte; convergência transmídia; educação artística; fãs; ilustração digital

## Introducción

En la investigación sociocultural actual, suele destacarse el potencial educativo de los procesos de aprendizaje autodidacta desarrollados por los adolescentes y jóvenes que integran las comunidades web de seguidores de los contenidos mediáticos para el entretenimiento digital, popularmente conocidas como *fandoms*. Esto, para valorar las ventajas que tendría la aplicación de las tecnologías y estrategias utilizadas en su producción y difusión en las prácticas de aprendizaje dirigido (Gee, 2001; Jenkins, 1992, 2006; Lammers, 2011; Cobo y Moraveck, 2011; Hirsjavi, 2013; Ríos, 2021).

En este enfoque, en el que también se explora la influencia de la interacción en comunidades y redes sociales digitales en los procesos autoformativos de los niños y jóvenes aficionados, aún no se han examinado las perspectivas educativas y los valores culturales que adoptan.

Este análisis, que ha seguido predominantemente el paradigma anglosajón que inició el estudio de dicho fenómeno (Raybourn, 2012), ha estado ausente en la investigación educativa en Hispanoamérica y profundiza el desconocimiento de las realidades locales, las necesidades específicas y las distinciones entre las prácticas que siguen estos niños y jóvenes en su faceta de fans.

Este vacío, evidente en la escasa formulación de políticas educativas que fomenten la reflexión crítica sobre el desarrollo humano (Max-Neef *et al.*, 1986) y profesional que tienen los aprendizajes promovidos en el *fandom* a largo plazo, afecta el debate público, la profundidad y el enfoque que ha caracterizado la investigación de este tema.

Analizar y valorar la influencia de tales circunstancias en la evaluación de la calidad de la educación ofrecida a los futuros profesionales, en las disciplinas que promueven el aprendizaje autónomo apoyado por medios, contenidos y tecnologías digitales, motivó la realización del estudio etnográfico que se socializa en este artículo.

Los antecedentes relacionados con este tema de indagación declaran una relación causal entre los procesos autodidactas y la diversidad de expresiones artísticas que conforman la vasta variedad de formas de *producción textual* realizada por los fans (Fiske, 1992; Jenkins, 1996; Hills, 2002, 2013; Azuma, 2009; Saito, 2011; Aranda, Sánchez-Navarro y Roing, 2013). Por esta razón, fue necesario delimitar el objeto de estudio de la investigación desarrollada, a un área de aprendizaje específica. Para ello, la reflexión se centró en observar y analizar el grado de alcance, maestría y orientación de las experiencias de aprendizaje autodidactas de seis fans hispanoamericanos, quienes, sin una educación formal, han desarrollado la habilidad para ejercer el *dibujo de ilustración* análogo y digital como actividad profesional.

En el *fandom*, el ejercicio del lenguaje artístico, relacionado con el dibujo representativo, es una de las primeras experiencias de producción textual a la que niños y jóvenes aficionados tienen acceso. Su práctica, personal y en comunidad, funciona como una tradición, valorada por permitirles acercarse a personajes, escenarios y situaciones características de las *narrativas de culto* o contenidos mediáticos con significado frente a su realidad concreta e inmediata (Azuma, 2009; Saito, 2011).

En el estudio del proceso de integración de tecnologías, medios e industria denominado *convergencia transmedia* (Pool, 1983), reconocer las transformaciones en los patrones de consumo y comportamientos de las audiencias infantiles (Kinder, 1992) y juveniles (Jenkins, 2006 y 2009) fue esencial para comprender cómo su capacidad para ejercer formas de producción textual aficionada ha contribuido a intensificar los mecanismos de este proceso.

Esta perspectiva permitió asumir la producción textual, característica del *fandom*, como una manera efectiva de reinterpretar, adaptar y personalizar contenidos, medios y tecnologías de la información y la comunicación (Jenkins, 2006 y 2009). Valoración que se ha reforzado al proponer esta práctica como un componente esencial para desarrollar la experiencia mediática reconocida como sistema de *narrativa transmedia* (Kinder, 1992).

En el examen de este sistema, un aspecto central es definir el proceso creativo-comunicativo que enlaza los diversos elementos implicados en la planificación, la producción y la transmisión de un contenido para fomentar un alto nivel de compromiso o *engagement*, aprovechando el carácter multimodal de los medios digitales en tendencia. Y, aunque esta definición ha surgido al margen de la reflexión artística y estética, su exploración, orientada a registrar la diversidad de expresiones que las audiencias infantiles y juveniles generan para interpretar los contenidos mediáticos de su interés en el entorno web (utilizando diversos lenguajes artísticos), ha despertado un creciente interés académico.

En algunos estudios asociados al campo educativo (Gee, 2001; Jenkins, 2006; Fisher & Frey, 2004; Burns & Webber, 2009; García, 2016; Cohee, 2009; Zaremba, 2015; Lammers, 2011, 2013; Hirsjavi, 2013; Ríos, 2021), es común referir estas actividades expresivas y productivas del *fandom* para resaltar el modo cómo, en este contexto, la naturaleza fragmentada y multimodal de un contenido transmedia facilita difundir y, por lo tanto, transformar su mensaje en una narrativa compartida. Este postulado plantea que la segmentación narrativa y el uso de medios análogos y digitales, son factores esenciales para estimular la inclinación de los fans por adquirir, de forma autodidacta, habilidades técnicas y artísticas para crear textos relacionados con los contenidos de las narrativas transmedia de su interés (Jenkins, 1996).

En estas investigaciones, es usual citar a los pioneros en el estudio del *fandom* (Fiske, 1992; Jenkins, 1996). En dichas pesquisas, se equiparan los resultados de la producción textual aficionada con los logros alcanzados en la producción textual que, en crítica literaria, se presentan como consecuencia del proceso de *recepción activa* (Jauss, 1967). A la luz del cambio de paradigma tecnológico, la aplicación de tal comparación ha llevado a considerar la convergencia y el sistema de narrativas transmedia como procesos cruciales para superar la unidireccionalidad del acto comunicativo de las audiencias (Jenkins, 1996), presentando sus acciones, basadas en el consumo de medios y contenidos comerciales, junto con la producción textual aficionada, como positivas para desarrollar iniciativas de aprendizaje formal (Jenkins, 2006 y 2009; Hirsjavi, 2013; Herr, Alper & Reilly, 2013; Amador, 2013).

Para determinar si esta interpretación, que ha sido objeto de cuestionamiento (Berkowitz, 2012), es equivocada, se revisó el soporte teórico del que surge la homologación entre los dos tipos de producción textual referidos. Se encontró que el propósito crítico, autorreflexivo y disruptivo de la producción textual, que, en crítica literaria, resulta de la experiencia de recepción activa, no coincide ni con el objetivo que los fans asignan a la creación y apreciación de su producción textual (Azuma, 2009; Saito, 2011) ni con el propósito de su incursión en actividades autodidactas.

Si bien estos analistas valoran la producción textual aficionada como una experiencia *participativa* (Jenkins, 2007; Scolari, 2008, 2013), derivada del consumo de los contenidos mediáticos que han sido adaptados al proceso de difusión propuesto en el sistema de narrativa transmedia comercial, no se ha identificado claramente si el sentido teleológico detrás de estas expresiones es artístico, afectivo, demostrativo o informativo, lo que dificulta la comprensión de su verdadero alcance educativo.

Aunque para algunos intérpretes esos contenidos aficionados pueden ostentar el matiz crítico-disruptivo característico del propósito artístico, *estético-reflexivo-autorreflexivo* de la producción textual derivada del proceso de *recepción activa*, la intención inicial para los aficionados que los realizan, es imitar las características estético-sensibles del mensaje recibido para que estos aspectos mediáticos se reflejen en su propia realidad infantil, adolescente o juvenil.

Aclarar el conflicto interpretativo referido, implicó explorar el sentido, la calidad y la profundidad de los aprendizajes adquiridos a través de las prácticas productivas y de consumo de contenido mediático por parte de los aficionados. Por lo cual, esta investigación se propuso identificar la finalidad intrínseca del proceso de aprendizaje en el *fandom*.

Dada la influencia que para el campo educativo ha tenido el estudio del fenómeno, la autora definió el objetivo general de la investigación así: comprender los procesos de aprendizaje del dibujo de ilustración que construyen los aficionados a las narrativas de culto que han incursionado

en el consumo de las narrativas transmedia. Para lograr este objetivo, la investigación se dividió en torno a tres preguntas auxiliares, partiendo de sus aspectos fundamentales: ¿Qué motivaciones guían el aprendizaje del dibujo de ilustración en el *fandom*? ¿Qué potencialidades y limitaciones tiene la transmedialidad para el aprendizaje? Y, ¿cuáles son las implicaciones de los procesos de aprendizaje autodidactas en el *fandom* para la educación institucionalizada?

Estos cuestionamientos proporcionaron una estructura continua que se concretó en los objetivos específicos del estudio, definidos así: 1) Caracterizar las motivaciones y aprendizajes de un grupo de fans que interactúan con las narrativas de culto. 2) Analizar las potencialidades y limitaciones que ofrece el sistema de convergencia transmedia para aprender el dibujo de ilustración; y 3) Identificar las implicaciones que tiene este fenómeno para el aprendizaje institucionalizado.

Presentar los resultados de estos objetivos exigió hacer algunas intersecciones para apreciar, en torno a las prácticas de los participantes, la eficacia de algunos enfoques y herramientas que han sido presentados en propuestas sobre el aprendizaje apoyado por tecnologías digitales. Tales enfoques incluyen el aprendizaje dialógico (Boyd & Pask, 1987; Laurillard, 1993), aprendizaje en comunidad (Wenger, 1998), aprendizaje en espacios de afinidad (Gee, 2003), aprendizaje permanente (Delors, 1996), edupunk (Piscitelli, Gruffat & Binder, 2012), aprendizaje multimedia (Clack & Mayer, 2011), aprendizaje ubicuo (Cope & Kalantzis, 2010), microlearning (Gerhard, Hug & Glahn, 2004), network learning y mobile learning (Polsani, 2003), ecología del aprendizaje (Siemens, 2004) y aprendizaje transmedia (Jenkins, 2006; Herr, Alper & Reilly, 2013; Amador, 2013), entre otros. Se encontró que, pese a que en el ámbito académico estos enfoques fueron valorados como alternativas vanguardistas, en los procesos de aprendizaje de los participantes del estudio, actuaron como logros procedimentales característicos de las metodologías de formación y enseñanza tradicionales.

## Metodología

Para comprender los mecanismos sociales y las particularidades presentes en los procesos de aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal de seis aficionados a las narrativas de culto, se empleó un enfoque de mediación pragmático y flexible. Esta perspectiva permitió explorar las creencias y las prácticas particulares involucradas en sus experiencias de aprendizaje autodidacta, así como examinar la influencia específica del entorno mediático, sociocultural, artístico, comercial y económico en el desarrollo de dicho proceso.

Por lo tanto, se adoptó un enfoque interpretativo o cualitativo, para lo cual se empleó la etnografía virtual (Hine, 2000), apoyada en herramientas del análisis del discurso multimodal (Kress y Van Leuwen, 2006)

como estrategia metodológica complementaria. En la primera fase del estudio, las herramientas de la etnografía virtual sirvieron para recopilar y examinar datos empíricos sobre las actividades de socialización, ocio, consumo y apreciación mediática y artística presentes en los procesos de aprendizaje autodidacta de los participantes.

En esta fase, para las entrevistas que se llevaron a cabo de manera dialogada y sin límite de tiempo, se diseñaron preguntas vinculadas a cada objetivo específico del estudio. Todas las respuestas fueron transcritas y autorizadas por los participantes, ya que incluyen sus percepciones, opiniones y experiencias personales.

Para determinar los eventos específicos del *fandom* que influyeron en la faceta de aprendices de los participantes y en la orientación de sus trayectorias como dibujantes, se categorizaron en circunstancias particulares y temas recurrentes, divididos en tres etapas del proceso identificadas como fase inicial, fase introductoria y fase profesional.

En este primer acercamiento, fue necesario recopilar textos visuales y audiovisuales tanto analógicos como digitales, por lo que se analizó el discurso multimodal para identificar e interpretar otras particularidades en las prácticas de aprendizaje de los participantes. Esta información se recolectó durante cincuenta sesiones, llevadas a cabo entre 2019 y 2021, y que abarcaban, aproximadamente, de cuatro a seis horas por participante. Se accedió a diversas plataformas web y redes sociales, seleccionadas por su naturaleza expositiva o por facilitar la visualización del historial y el acceso a las interacciones de años anteriores.

Se registraron y archivaron imágenes, videos y otros textos multimodales que corroboran las impresiones y los testimonios de los participantes, así como para obtener información sobre aspectos omitidos en las entrevistas. Este recurso facilitó identificar los momentos en que los participantes adoptaron diferentes enfoques temáticos, técnicos y estilísticos, así como su aplicación específica en los esquemas de aprendizaje observados.

La definición del objeto de estudio y la metodología implicó que los colaboradores de la investigación aportaran diversas perspectivas, estilos de trabajo y métodos de aprendizaje del dibujo de ilustración. Por ello, se buscó que sus experiencias ofrecieran perspectivas diversas sobre la forma en que se aborda la variedad de estilos gráficos, universos narrativos y enfoques temáticos de la ilustración en la web. Con este fin, se seleccionaron seis jóvenes aficionados de clase trabajadora, con edades entre los 20 y 38 años: tres mexicanos y tres colombianos, cinco hombres y una mujer, residentes en diferentes localidades y con niveles de formación diversos. Todos son reconocidos en sus comunidades locales como creadores de contenido web gratuito y trabajan de manera remota e independiente por comisión o prestación de servicios.

## Resultados

Los resultados se presentan basados en la clasificación de tres ejes elaborada por Mayes y De Freitas (2004) en su investigación sobre el aprendizaje web. Estos tres ejes o perspectivas son: *la perspectiva asociativa-empirista*, que concibe el aprendizaje como una actividad que surge a partir de tareas estructuradas; *la perspectiva cognitiva*, que interpreta el aprendizaje como el logro de un proceso comprensivo y reconoce cómo se forman y modifican los esquemas mentales a medida que se adquiere nuevo conocimiento; y *la perspectiva situacional*, que aprecia el proceso de aprendizaje como una práctica social y dialógica (Mayes & De Freitas, 2004, p. 7). De esta manera, se caracterizaron las experiencias de los participantes en relación con enfoques y paradigmas de aprendizaje distintos, facilitando la integración de conceptos y teorías acordes para lograr cada objetivo específico.

Para abordar el primer objetivo, se estableció la fase inicial de motivación valorando la influencia del entorno social y mediático en los procesos mentales de *expectativa, atención y percepción selectiva* (Gagné, 1970) de los participantes durante su niñez y adolescencia. Se reconoció que los mecanismos publicitarios vinculados a la convergencia y el lenguaje gráfico-audiovisual de los contenidos transmedia, influyeron significativamente en ellos, por lo que el aprendizaje del lenguaje artístico del dibujo de ilustración es una alternativa para apropiarse del contenido mediático, lo cual fue determinante en su decisión de adquirir por cuenta propia la habilidad para dibujar y, posteriormente, ilustrar.

Esta inclinación se inició en la infancia y se intensificó durante la adolescencia y la juventud temprana. Para sintetizar, la exposición de los hallazgos se definió en tres fases: (1) proceso inicial del aprendizaje del dibujo representativo, (2) transición y (3) proceso de aprendizaje productivo del dibujo de ilustración.

Este tratamiento, además de simplificar la descripción detallada de las actividades, procedimientos y herramientas utilizadas por los fans participantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, facilitó abordar el segundo objetivo del estudio. Puesto que, para definir las potencialidades y limitaciones del sistema de convergencia transmedia comercial en el contexto de la ilustración aficionada, fue fundamental definir las intenciones productivas de los fans y expresar sus expectativas de aprendizaje.

En cuanto a la solución del tercer objetivo, que es presentar las implicaciones del proceso de aprendizaje de la comunidad investigada en el campo educativo, se abordará en la sección final del presente artículo donde se exponen las conclusiones del estudio.

Durante la primera fase, denominada como *el proceso inicial del aprendizaje del dibujo representativo*, transcurrida entre la infancia y la ado-

lescencia temprana de los participantes, se observó que el interés por dibujar surgió para obtener la habilidad de copiar con precisión y atención al detalle los gráficos de productos y contenidos mediáticos dirigidos al público infantil. En este proceso, las elecciones temáticas de la actividad gráfica retoman y reproducen los estímulos sensoriales experimentados al observar contenidos audiovisuales comerciales que disfrutaron en esa edad.

Este estímulo inicial se complementó con la fascinación que experimentaron al presenciar a personas cercanas elaborar dibujos de personajes arquetípicos de programas de animación populares. Estas experiencias definieron la orientación temática de los participantes, quienes manifestaron que siempre han dirigido su enfoque gráfico a representar la personalidad y el carácter de personajes fácilmente reconocibles por otros. Por lo que se concluye que esta orientación fue elegida por ser más gratificante que la representación de otros objetos y experiencias cotidianas.

Esta preferencia fue reforzada por familiares, amigos y otros espectadores aficionados a los contenidos de culto con quienes coincidían en espacios escolares y de ocio. La aceptación social, combinada con la oportunidad de reproducir los elementos estilísticos de los contenidos mediáticos populares que les gustaban, fortaleció el interés de los participantes en mantener la continuidad de sus prácticas gráficas hasta alcanzar el nivel representativo que buscaban.

Estas actividades de reproducción gráfica que, para la mayoría de los fans, avanzado el proceso funcionan de forma planificada, inicialmente se desarrollaron de manera incidental y eran parcialmente orientadas o asistidas por familiares y tutores. Posteriormente, esta orientación fue reforzada por profesores de artes de educación básica e instructores de cursos informales sobre técnicas artísticas, pintura decorativa y manualidades.

Durante ambos procesos, se evidenció que la visión técnica, expresiva, terapéutica y emocional del aprendizaje artístico, transmitida por los guías, tutores y profesores durante la niñez y adolescencia de los aficionados, continuó influyendo las actividades y ejercicios de reproducción y dibujo de personajes de ficción que los participantes emprendieron por iniciativa propia en etapas posteriores, persistiendo hasta la actualidad.

En el contexto del *fandom*, la práctica de la reproducción gráfica es altamente apreciada, ya que permite a los aprendices adquirir habilidades y técnicas específicas, como trazar líneas limpias y continuas, aplicar efectos de color realistas, construir estructuras tridimensionales y representar volúmenes e iluminaciones de manera precisa. Este interés por desarrollar sus habilidades técnicas, respaldado por la validación social y el interés personal de recrear imágenes reconocibles, conduce a los aficionados a seguir participando en esta actividad a lo largo de su proceso de aprendizaje autodidacta, manteniendo una consistencia en su práctica.

Sin embargo, reconocer este patrón en la mayoría de los participantes condujo a observar un tipo de estancamiento cognitivo en esta primera

etapa, ya que los aficionados que aprenden de forma autodidacta tienden a dedicar más tiempo del recomendado a realizar actividades en las que su pensamiento lógico se enfoca principalmente en apreciar y reproducir objetos físicos y circunstancias concretas.

Este patrón se relaciona también con dos factores: 1) la limitada oportunidad que los participantes tuvieron para experimentar actividades artísticas, culturales y académicas más desafiantes y diferentes a las experiencias mediáticas; 2) la orientación educativa centrada en la adquisición de habilidades técnicas y apreciativas ligadas a convenciones artísticas preestablecidas. En conjunto, estas circunstancias limitaron el desarrollo de habilidades cognitivas abstractas, esenciales para abordar conceptos artísticos complejos. Habilidades que, rara vez, se promueven en las actividades de apreciación de los contenidos mediáticos de culto, ya que, al tener un carácter masivo, suelen emplear un lenguaje simplista y directo.

La dificultad de los aficionados para concebir otros objetivos de aprendizaje más allá del propósito representativo y la búsqueda de validación social podría explicar la razón por la que, al iniciar la siguiente fase de aprendizaje autodidacta, nominada como *transición*, continuaran enfocados en la reproducción de imágenes centradas en el trazado de objetos estilizados y personajes de culto fácilmente identificables.

Para algunos participantes, la confianza adquirida como resultado del dominio de la destreza manual, obtenida a través de estas actividades repetitivas, fue crucial para aplicar estrategias cognitivas propias del pensamiento formal. Este cambio coincidió con la culminación de la educación secundaria de los aficionados y se manifestó en su disposición para realizar ejercicios de lectura y adiestramiento centrados en comprender el sentido simbólico y retórico de los principios plásticos del dibujo representativo y la ilustración gráfica comercial.

Durante esta fase, los participantes tomaron conciencia de su progreso al observar la destreza de otros ilustradores digitales famosos o profesionales, lo que les permitió diferenciar entre dibujo e ilustración. Este cambio de sensibilidad consciente fue estimulado gracias a que contaron con más tiempo y recursos para acceder a contenido literario, gráfico y teórico, así como a espacios educativos físicos, talleres de arte y orientación personalizada de guías expertos. Es relevante destacar que el acceso a estas ventajas dependió del nivel económico, la ubicación geográfica y el desarrollo previo de habilidades de resiliencia, autogestión e indagación, así como de sus competencias escolares, tecnológicas y de estudio.

No obstante, aunque la exploración técnica se profundizó durante esta fase, coincidiendo con la adquisición de herramientas tecnológicas y software para dibujo digital, los participantes continuaron limitándose a graficar una interpretación literal de su experiencia al apreciar los contenidos mediáticos de culto.

En este punto, el estímulo inicial de ser reconocidos por difundir los contenidos del *fandom* a través de la autopublicación de ilustraciones

digitales gratuitas en la web, motivó significativamente a algunos participantes. Al darse cuenta de cómo otros fans adoptan prácticas similares para destacarse, surgió la necesidad de desarrollar un estilo propio y distintivo que los identificase. Este proceso los condujo a explorar estilos gráficos asociados a géneros artísticos y literarios, con énfasis en la ficción futurista y medieval, la acción, el terror, el romance erótico, el *furry* y el *fanart* pornográfico, entre otros temas.

Este cambio transformó la valoración de la práctica gráfica como una experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1998), entretenimiento, validación y diversión, para concebirse como una forma de experimentación, adquisición y dominio de ciertas habilidades y conocimientos prácticos, considerados indispensables por los fans.

El nuevo enfoque, centrado en atraer la atención del público aficionado para ser percibido como visualmente más sofisticado y garantizar así la continuidad del interés en el contenido producido por el ilustrador, llevó a los participantes a adoptar esquemas de aprendizaje secuenciales y planificados, basados en métodos tradicionales y a imitar estándares de calidad, que los fans consideraron como necesarios dentro del ámbito gráfico del entretenimiento.

Esta conciencia sobre el elevado nivel de competencia requerido en la ilustración web profesional devino de la constante revisión del progreso de otros ilustradores, lo que exigió a los participantes implementar estrategias de formación en técnicas de posicionamiento gráfico en la web. Como parte de este proceso, fue común que se unieran a múltiples redes sociales y repositorios de información que ofrecen cursos y materiales sobre estos temas, así como oportunidades para recibir retroalimentación a cambio de proporcionar tráfico con sus interacciones y contenido gráfico gratuito, monetizable con sus dibujos.

Si bien este esquema contribuye con la estandarización del proceso de aprendizaje en la web, se observó que cuando se combina con experiencias académicas en espacios físicos o asesoría educativa especializada en artes plásticas, los participantes toman conciencia sobre la importancia de desarrollar ejercicios gráficos independientes para explorar nuevas formas de expresión emocional y creativa fuera del esquema transmedia comercial y masivo.

Durante la fase de transición, al incrementar las interacciones *online* y *offline*, asociadas al consumo de contenidos audiovisuales del *fandom* y la autopromoción en la web, coincide con la necesidad de los participantes de insertarse en el ámbito laboral, iniciando la tercera fase, nominada como *aprendizaje productivo*.

Esta fase se caracteriza por un cambio de paradigma. El valor intrínseco del aprendizaje del dibujo cede al interés de que la destreza y el conocimiento adquiridos generen, a través de la producción gráfica, un efecto emocional en el público para obtener credibilidad, identidad y viabilidad en el mercado. Priorizar este enfoque elimina o relega el interés por el aspecto artístico e intelectual a un segundo o tercer plano.

La activa presencia y apertura de múltiples redes sociales, la búsqueda del aumento de seguidores en sus perfiles personales, la constante autopublicación de contenido gráfico, el crecimiento en el consumo de información sobre la monetización de sus habilidades junto al emprendimiento web, y la interacción con otros aficionados, que comparten el mismo nivel educativo y pretensiones laborales, parecen motivar a los fans aprendices a considerar su destreza en el dibujo como una alternativa laboral y oportunidad de negocio.

Considerar su pasatiempo como una opción laboral, plantea a los aficionados la necesidad de incorporar a sus ya ajustadas rutinas de aprendizaje y reproducción gráfica, otras actividades instructivas y de revisión de material documental sobre *marketing* digital. Aunque se observaron diferentes niveles de introducción en esta tarea entre los participantes, en general se reconoció que la adición regular de este aspecto, junto con el incremento de actividades asociadas a la búsqueda de mayor exposición personal en la web, reduce o elimina las actividades de exploración en el proceso creativo, experiencias que fueron prioritarias en la fase de transición.

Este nuevo enfoque requirió que los ilustradores ajustaran su habilidad discursiva para satisfacer las demandas del mercado. Como resultado, en esta fase es común que se especialicen en la ilustración de primeros planos y planos frontales de figuras estilizadas, así como en rostros de personajes femeninos en poses emotivas o sugestivas. Además, tendieron a enfocarse en arquetipos masculinos en poses desafiantes, animales domésticos o mitológicos y monstruos, que obraron como protagonistas de imágenes emotivas caracterizadas por su mensaje inmediato.

La exposición de estas imágenes en la web se hizo mediante la reproducción de instrucciones y patrones usados en rutinas de autopromoción de otros ilustradores. Estas actividades prefabricadas fueron beneficiosas para mejorar el rendimiento, recordar detalles de los procesos técnicos y adaptar la destreza gráfica al uso de herramientas y plataformas digitales que exigen procesos de actualización continua, si se desea usarlas.

En esta fase, los sujetos participantes retoman métodos tradicionales de aprendizaje, como la repetición, para adquirir los conocimientos que les permitan demostrar a su público y a sus futuros empleadores sus capacidades de rendimiento, adaptabilidad y convocatoria.

Durante la fase de aprendizaje productivo, la ilustración emerge como un componente esencial en la identidad profesional y personal de los participantes, estrechamente relacionada con su formación en educación técnica o universitaria en artes o diseño, la cual suele iniciarse en simultáneo con esta etapa. Esta coincidencia les confiere la certeza de que la destreza adquirida los capacita como profesionales, independientemente de si han culminado sus estudios. En este contexto, el mérito y el esfuerzo personal por alcanzar una notable habilidad técnica se erige como criterios fundamentales para evaluar al ilustrador y su obra, desplazando así la relevancia de la posición social o la identidad del artista.

## Conclusiones

La ausencia de validación oficial en el proceso de aprendizaje autodidacta dentro del *fandom* conduce a que la valoración del conocimiento en dibujo e ilustración esté vinculada con la obtención de retribución económica y reconocimiento público. Estos aspectos son fundamentales para comprender las implicaciones del aprendizaje en el *fandom* en contraposición al aprendizaje institucionalizado.

Debido a la alta demanda de producción de contenido digital, las ilustraciones acabadas, bocetos, pruebas de color y dibujos de proceso generados por los aficionados durante su aprendizaje, conforman el sustrato principal que impulsa las interacciones en la web relacionadas con el arte gráfico, tanto dentro como fuera del contexto del *fandom*. Esta práctica dificulta que los aficionados autodidactas distingan los estándares de calidad necesarios para integrarse en la industria del entretenimiento digital a nivel internacional o para establecer una industria local.

Es común que estos aficionados desarrollen sus carreras predominantemente como ilustradores independientes, lo que añade una complejidad adicional a la evaluación y el establecimiento de criterios de calidad en este ámbito. Esto sugiere que, aunque la combinación y el acceso a diferentes medios y formas de contenido, como videos, imágenes y texto, así como la participación en comunidades web y la exposición masiva de sus propias creaciones, pueden proporcionar una experiencia interactiva completa que fomente la participación de los seguidores interesados, este despliegue no parece caracterizarse por su eficacia para que los aprendices desarrollen un nivel cognitivo que trascienda lo concreto y lo observable.

Al adoptar, para este estudio, la idea de que el ejercicio artístico es una metadisciplina que busca subvertir los órdenes establecidos y explorar sistemas de significación alternativos en una etapa previa a la verificación de su aplicación práctica (Camnitzer, 2015), se resaltan las desventajas del aprendizaje en el *fandom*.

Retomar este marco de referencia exige formular la enseñanza del arte como una forma de pensamiento y conocimiento que trasciende la mera manufactura de productos y el entendimiento de las cualidades técnicas involucradas en su producción material (Camnitzer, 2015).

Esto indica que, para aprender a superar la timidez y convertirse en individuos dispuestos a enfrentar la incertidumbre inherente a la creación de un mensaje que exponga la propia capacidad de reflexión, y estimular en otros la misma voluntad de conocimiento y duda que previamente impulsó la propia incursión autorreflexiva que orientó el interés de iniciar un proceso de creación artística, se requiere algo más que ampliar el acceso al material instructivo, a las pantallas y a los canales de comunicación.

Pretender ubicar el mencionado nivel de audacia como parte de los logros alcanzados por el actual enfoque instructivo del aprendizaje autodidacta de los fans en la web resulta contradictorio, ya que en dicho proceso la totalidad de la acción se sitúa en la seguridad del espacio cotidiano o en los escenarios privados, mediados y controlados donde se encuentren sus dispositivos de pantalla.

Para quienes valoran la incursión autodidacta de los fans aprendices en la web como un acto de valentía, y su acercamiento a las dinámicas y contenidos de diversas plataformas, herramientas y técnicas de ilustración digital como un logro destacable, sería adecuado que consideraran evaluar hasta qué punto estos ilustradores se han alejado del propósito humano-intelectual del arte, para enfocarse principalmente en solventar sus necesidades personales de subsistencia, validación y entretenimiento.

Reducir la experiencia de aprendizaje a un proceso inclinado por mantener lo habitual, enmarcando su ejercicio en la adopción de esquemas preestablecidos y la búsqueda de dominio de un compendio de principios técnicos y convenciones representativas ampliamente validadas por la tradición, conduce al estancamiento.

Para que el propósito comunicativo del arte funcione como fundamento y motor de cambio e intercambio social, es preciso que los aprendices diferencien el alcance ético, político y cultural de sus obras, puesto que, cuando el propósito intelectual y social del arte predomina y orienta su aprendizaje y creación, es posible que los sujetos, a través de la exposición de su reflexión, satisfagan otras necesidades fundamentales y, al mismo tiempo, contribuyan a generar conciencia sobre el valor de construir nuevas formas de tejido social (Max-Neef *et al.*, 1986) fuera del medio digital.

El enfoque educativo y práctico centrado en el arte promueve la reflexión, la autoevaluación, la comprensión y la creatividad a través de la interacción con materiales sensitivos, facilitando un diálogo transformador y un desarrollo comunicativo disruptivo. Dada la complejidad de este propósito, la oportunidad de adquirir destrezas manuales y conocimientos técnicos fuera del ámbito escolar permite que la enseñanza en el aula se concentre en el refinamiento de las habilidades cognitivas y emocionales necesarias para el aprendizaje (Camnitzer, 2015, p. 20).

Las experiencias de los fans participantes indican que es viable obtener habilidades técnicas básicas y comprender aspectos teóricos e históricos del arte gráfico sin depender exclusivamente de la instrucción formal. La digitalización del contenido y el acceso a internet han democratizado este conocimiento, antes reservado al ámbito escolar.

No obstante, al reconocer el enfoque comercial basado en la persuasión emocional en las tecnologías implicadas, se debe considerar que enfatizar en las experiencias sensoriales en detrimento de la comprensión de los principios subyacentes que las suscitan, podría desvincular el

aprendizaje del verdadero entendimiento. A pesar de que esto puede afectar el desarrollo artístico, el nivel alcanzado en conocimientos técnicos de los participantes sugiere que los educadores podrían adaptar ciertos recursos tecnológicos para facilitar la adquisición de habilidades fuera de la escuela para dedicar más tiempo en el aula a fomentar un diálogo educativo reflexivo e intelectual, que priorice la autorreflexión, el sentido histórico y la innovación en todas las áreas del conocimiento.

## Referencias

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad*, 25.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Roing, A. (eds.) (2013). *Fanáticos, la cultura fan*. uoc Press.
- Azuma, H. (2009). *Otaku: Japan's database animals*. Traducido por Jonathan E. Abel y Shion Kono. University of Minnesota Press.
- Berkowitz, D. (2013). Framing the future of fan fiction: How the New York Times' portrayal of a youth media subculture influences beliefs about media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 2.
- Boyd, G. y Pask, G. (1987). Why do instructional designers need conversation theory? *D. Interactive Media: Working methods and practical applications Laurillard D.* (pp. 91-96). Ellis Horwood Ltd.
- Burns, E. y Webber, C. (2009). When Harry Met Bella: Fan fiction is all the rage. But is it plagiarism? Or the perfect thing to encourage young writers? *School Library Journal*, 55(8).
- Camnitzer, L. (17 de mayo de 2015). *Arte y pedagogía*. <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Clack, R. C. y Mayer Richart, E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia* Pfeiffer. United States of America.
- Cobo, R., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI*. Laboratorio de Mitjans Interactius / Publicaciones Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Cohee, M. (2009). Fanart as craft and the creation of culture. *International Journal of Education Through Art*. 5(1), 7-21.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/Unesco.
- Fisher, D. y Frey, N. (2004). Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School English Journal, 93(3), 19-15. [https://www.researchgate.net/publication/228905119\\_Using\\_Graphic\\_Novels\\_Anime\\_and\\_the\\_Internet\\_in\\_an\\_Urban\\_High\\_School](https://www.researchgate.net/publication/228905119_Using_Graphic_Novels_Anime_and_the_Internet_in_an_Urban_High_School)
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. En L. Lewis (ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (pp. 30-49). Routledge.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar.
- García Roca, A. (2016). *La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad*. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre & J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 975-979). Universitat d'Alacant.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave/Macmillan.
- Gerhard G., Hug T. y Glahn C. (2004). Integrated Micro Learning—An outline of the basic method and first results. Interactive Computer Aided Learning [Tesis de Diplomado, Universidad de Innsbruck]. [https://www.researchgate.net/publication/228416134\\_Integrated\\_Micro\\_Learning-An\\_outline\\_of\\_the\\_basic\\_method\\_and\\_first\\_results](https://www.researchgate.net/publication/228416134_Integrated_Micro_Learning-An_outline_of_the_basic_method_and_first_results)
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Routledge.
- Hills, M. (2013). Fiske's 'textual productivity' and digital fandom: web2.0 democratization versus fan distinction. *Participations, journal and audiences*, 10(1). <https://www.participations.org/10-01-09-hills.pdf>
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Hirsjävi, I. (2013). Alfabetización mediática, fandom y culturas participativas. Undesafío global. *Anàlisi Quaderns de Comunicació i Cultura*, 48(monográfico: Alfabetización Mediática y Jóvenes), 37-48.
- Jauss, H. R. (1967). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. U. Gumbrecht (comp.), *La actual ciencia literaria alemana*. Anaya.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Kinder, M. (1992). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press. <http://publishing.cdlib.org/ucpress/sebooks/view?docId=ft4h4nb22p&brand=ucpressark>
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lammers, J. (2011). *The Hangout was Serious Business: Exploring Literacies and Learning in an Online Sims Fan Fiction Community* [Tesis de Doctorado, Arizona State University].
- Laurillard, D. M. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro. *Número especial de la Revista Development Dialogue*. CEPAAUR/Fundación Dag Hammarsjöld, Uppsala, Suecia.
- Mayes, T. y De Freitas, S. (2004). *Review of e-learning theories, frameworks and models*. Joint Information Systems Committee. <https://core.ac.uk/download/pdf/228143942.pdf>
- Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (2012). *Edufunk aplicado. Aprender para emprender*. Ariel-Fundación Telefónica.
- Polsani, R. (2003). Network Learning. En N. Kristóf (Ed), *Mobile Learning Essays on Philosophy*. (pp. 139-150). Psychology and Education Mobile Communication. Vienna. <http://www.ltc.arizona.edu/pdf/NetworkLearning.pdf>
- Pool, I. (1983). *Technologies of Freedom*. Harvard University Press.
- Rivas, A. (2005) *De la poética a la teoría de la literatura: una introducción*. Vol. 75. Ediciones Universidad Salamanca.
- Raybourn, E. M. (2012) Beyond serious games: transmedia for more effective training & education. DHSS: *International Defense and Homeland Security Simulation Workshop* (pp. 6-12). [http://www.msc-les.org/proceedings/dhss/2012/DHSS2012\\_6.pdf](http://www.msc-les.org/proceedings/dhss/2012/DHSS2012_6.pdf)
- Ríos, C. (2021). *Fandom, fanwork y aprendizaje no formal en la red*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64367/1/T42144.pdf>
- Saito, T. (2011). *Beautiful fighting girl*. University of Mimesota Press.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. [https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cur\\_sos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cur_sos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Zaremba, J. (2015). Fan Art – Online Youth Aesthetics in the Art Classroom. En G. Peez (ed.), *Art Education in Germany* (pp. 49-56). Münster.