

Número 45 (diciembre 2020)

INICIO / ADOLESCENTES QUE CONSTRUYEN SU IMAGEN DIGITAL EN LAS REDES SOCIALES: APRENDIZAJES INFORMALES, COMPETENCIAS TRANSMEDIA Y PERFILES PROFESIONALES

Adolescentes que construyen su imagen digital en las redes sociales: aprendizajes informales, competencias transmedia y perfiles profesionales

🚩 Versió catalana 🚩 English version

</> Metadatos

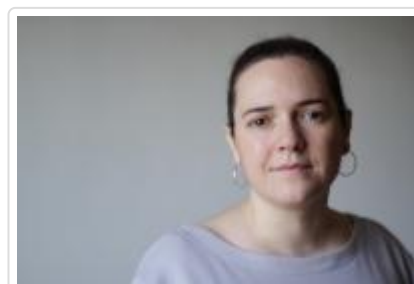
Maria-Jose Masanet 

Profesora lectora del programa Serra Húnter
de la Facultat de Informació y Medios
Audiovisuales
Universitat de Barcelona

mjose.masanet@ub.edu

Israel Márquez

Profesor ayudante doctor de la Facultad de
Ciencias de la Información Universidad
Universidad Complutense de Madrid



Maria-José Masanet

isravmarquez@ucm.es

Fernanda Pires 

Investigadora del programa posdoctoral Juan
de la Cierva de la Facultad de Comunicación
Universitat Pompeu Fabra

fernanda.pires@upf.edu

Débora Lanzeni

Investigadora sénior del Departamento de
Tecnologías de la Información y Diseño
Monash University

debora.lanzeni@monash.edu



Fernanda Pires de Sá

DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.45.10>

Cita recomendada

Masanet, Maria José; Márquez, Israel; Pires, Fernanda; Lanzeni, Débora (2020).
"Adolescentes que construyen su imagen digital en las redes sociales : aprendizajes
informales, competencias transmedia y perfiles profesionales". *BiD: textos universitaris de
biblioteconomia i documentació*, núm. 45 (diciembre).
<<http://bid.ub.edu/es/45/masanet.htm>>. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.45.10>
[Consulta: 21-12-2020].

Resumen

Objetivos: en este artículo se presentan algunos resultados del proyecto Transmedia Literacy (H2020), realizado con adolescentes de ocho países de Europa, Latinoamérica y Oceanía. El objetivo principal es explorar cómo los y las adolescentes construyen su imagen digital en las redes sociales, dedicando una atención especial al grupo que se está profesionalizando y a las competencias y prácticas que llevan a cabo durante el proceso. Además, ponemos las competencias detectadas entre los adolescentes en relación con las competencias buscadas en los perfiles profesionales del área de comunicación como, por ejemplo, el perfil de gestor de comunidades virtuales (*community manager*).

Metodología: para ello, seguimos los preceptos de la etnografía de plazos cortos (Pink; Morgan, 2013) e implementamos diversos métodos para la recopilación de datos (cuestionarios, talleres creativos, entrevistas, diarios mediáticos y observación en línea).

Resultados: de los resultados se desprende que algunos adolescentes adquieren competencias demandadas por los perfiles profesionales de manera informal en redes sociales. De hecho, unos pocos adolescentes ya se están profesionalizando e incluso ganan dinero mediante sus prácticas mediáticas. A partir de los datos se señala la necesidad de que la educación mediática abra la mirada, destaque y aproveche las potencialidades y aprendizajes que los adolescentes están adquiriendo informalmente en varios ambientes digitales.

Resum

Objectius: en aquest article es presenten alguns resultats del projecte Transmedia Literacy (H2020), dut a terme amb adolescents de vuit països d'Europa, Llatinoamèrica i Oceania. L'objectiu principal és explorar com els i les adolescents construeixen la seva imatge digital a les xarxes socials, dedicant una atenció especial al grup que s'està professionalitzant i a les competències i pràctiques que duen a terme durant el procés. A més, posem les competències detectades entre els adolescents en relació amb les competències buscades en els perfils professionals de l'àrea de comunicació com ara el perfil de gestor de comunitats (*community manager*).

Metodologia: per a això, hem seguit els preceptes de l'etnografia de terminis curts (Pink; Morgan, 2013) i hem implementat diversos mètodes per a la recopilació de dades (qüestionaris, tallers creatius, entrevistes, diaris mediàtics i observació en línia).

Resultats: dels resultats es desprèn que alguns adolescents adquireixen competències demandades pels perfils professionals de manera informal en les xarxes socials. De fet, alguns adolescents ja s'estan professionalitzant i, fins i tot, guanyen diners mitjançant les seves pràctiques mediàtiques. A partir de les dades s'assenyala la necessitat que l'educació mediàtica obri la mirada, destaquï i aprofiti les potencialitats i els aprenentatges que els adolescents estan adquirint informalment en diversos ambients digitals.

Abstract

Objectives: This paper presents results from the Transmedia Literacy (H2020) project, carried out with teenagers from eight countries in Europe, Latin American and Oceania. The principal aim is to explore how teens construct their digital image on social media, focusing particularly on those participants who are professionalising their online activity and on the skills and practices they employ. We also look at the correlation between the observed skillsets and the skills profiles of communication professionals like community managers.

Methods: A short-term ethnography approach is used (Pink; Morgan, 2013) together with a variety of data collection methods (questionnaires, creative workshops, interviews, media diaries and online observation).

Results: The results show that some teens acquire skill profiles compatible with professional practice through informal learning in social media environments. A small number of the participants are developing professional-level skills and have even begun to monetise their social media activity. The data suggest that formal education must broaden its horizons to cater for and build on the knowledge and potential that teens are acquiring informally across a range of digital settings.

Palabras clave:

Keywords:

Recibido: 10/04/2020. Aceptado: 14/07/2020.

1 Introducción

La alfabetización mediática (*media literacy*) tradicional, nacida en los años sesenta con la llegada de la televisión, ha evolucionado notablemente en las últimas décadas y ha dado lugar a miradas más matizadas y alejadas de la clásica línea apocalíptica (Eco, 1965) que entendía los medios como una influencia negativa que manipulaba y alienaba a la audiencia (Potter, 2005). De esta evolución se han desprendido numerosas definiciones, discusiones y maneras de entender la alfabetización mediática. Debates que nos obligan a preguntarnos si los cambios tecnológicos demandan nuevas alfabetizaciones y paradigmas de investigación en este campo. Como señala Scolari (2018b), estamos viviendo un momento de emergencia de nuevas prácticas mediáticas que retan a las concepciones más tradicionales: "La alfabetización mediática ya no se puede reducir al análisis crítico del contenido de los medios o a la adquisición de las competencias dentro del sistema educativo formal" (p. 16). Las transformaciones en el entorno digital nos obligan a plantearnos un nuevo panorama. Ahora ya no solo consumimos contenido creado por los medios tradicionales, tenemos la opción de crear contenido, modificarlo y compartirlo. Podemos construir nuestra propia imagen digital, ofrecer servicios, interaccionar con otros usuarios, etc.

Esto ha promovido, de nuevo, un despertar del discurso del riesgo y el peligro propio del denominado *pánico moral* (Cohen, 1980), esta vez asociado a nuevos medios como las redes sociales o los videojuegos, entre otros (Scolari; Lugo; Masanet, 2019). Pero también ha promovido miradas y perspectivas más integradas (Eco, 1965) que tratan de analizar estas nuevas prácticas y sus potencialidades. Este sería el caso del proyecto Transmedia Literacy (H2020), que busca

comprender qué están haciendo los adolescentes con los medios, qué competencias y saberes tienen y cómo los han adquirido. Para ello, se detectan las competencias transmedia y las estrategias informales de aprendizaje que los adolescentes desarrollan y ponen en marcha en su interacción diaria con los medios (Scolari, 2018a).

Del proyecto se desprende que uno de los ámbitos en el que los adolescentes son más activos es en el de la producción y gestión de contenido para las redes sociales. Estas ocupan roles centrales en la vida mediática de los adolescentes (Boyd, 2014; Ito [et al.], 2010). A través de ellas construyen y gestionan su imagen digital y, en algunos casos, incluso una marca personal compleja o cuasiprofesional. Crean sus perfiles, comparten fotos y vídeos creados y editados por ellos mismos, comentan, dan "me gusta", siguen a celebridades (youtuberos, instagrameros, etc.), las imitan, interaccionan con iguales o extraños, etc. Y cuando hacen todo eso están adquiriendo competencias mediante aprendizajes informales (Masanet; Guerrero-Pico; Establés, 2019). La imagen y la reputación en línea son un elemento clave para los adolescentes y, por eso mismo, dedican tiempo y esfuerzos a su construcción y gestión cotidianas. Erikson (1980) define la adolescencia como una etapa de moratoria en la que se experimenta con el objetivo de descubrirse a uno mismo y dar forma a la identidad. Una identidad que ahora también se define digitalmente a través de las redes sociales y en ella ocupa un lugar muy importante la imagen personal. Según Funes (2004), no hay forma de imaginar quiénes somos sin una imagen corporal y, por eso, en la etapa adolescente, la apariencia física acaba siendo un punto clave motivo de interés y de preocupación. Las redes sociales devienen, en este sentido, una ventana estética que muestra al mundo cómo ellos o ellas quieren ser vistos, lo cual implica, como diría Barthes (1989), fabricar una pose, transformarse por adelantado en imagen: "cuando me siento observado por el objetivo, todo cambia: me constituyo en el acto de 'posar', me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen" (p. 37).

La gran mayoría de los adolescentes que participaron en este estudio disponían de perfiles en Instagram, y algunos también en YouTube, y en estas redes subían contenido e interactuaban con otros usuarios. Una pequeña parte de estos adolescentes, además, mostró competencias semiprofesionales a la hora de utilizarlas y construir su propia marca personal por medio, incluso, de estrategias propias de perfiles profesionales de la comunicación. En cierto modo, se observa una profesionalización de algunos adolescentes (Establés; Guerrero-Pico; Contreras-Espinosa, 2019), que incluso pueden llegar a ganar dinero con su actividad informal (Masanet [et al.], 2020). El objetivo principal de este artículo es explorar cómo estos adolescentes construyen su imagen digital y su marca personal en las redes sociales, dedicando una atención especial al grupo de adolescentes que se está profesionalizando en este sentido y a las competencias y prácticas que llevan a cabo. Para ello, ponemos las competencias informales de los adolescentes en relación con las competencias que demandan perfiles profesionales de la comunicación. Perfiles que estudios recientes consideran como los más prometedores del futuro, como gestor de marketing digital y gestor de redes sociales o *community manager* (Di Gregorio [et al.], 2019; Mañas-Viniegra; Jiménez-Gómez, 2019), pero también con otros más clásicos como el de publicitario (Sánchez-Sánchez, Roca-Cuberes; Fernández-Cavia, 2017).

2 Método

Esta investigación tiene un acercamiento etnográfico, siguiendo los preceptos de la etnografía de plazos cortos (Pink; Morgan, 2013), que puede realizarse en periodos de tiempo más breves que la etnografía tradicional, ya que el investigador puede crear contextos en los que se facilita profundizar más rápidamente en los objetivos de la investigación.

En este caso la metodología siguió 5 pasos (Scolari [et al.], 2020):

1. Gestión de los protocolos éticos y de datos.
2. Aplicación de un cuestionario con preguntas sobre el contexto sociocultural y el acceso, uso y preferencias mediáticas de los adolescentes.
3. Talleres participativos de videojuegos, cultura participativa y redes sociales.
4. Entrevistas en profundidad y diarios mediáticos.
5. Exploración, a través de observación en línea, de las comunidades, webs y redes sociales más significativas para los adolescentes.

Adolescentes (12–18 años) de España, Portugal, Italia, el Reino Unido, Finlandia, Colombia, Uruguay y Australia participaron en la investigación. Un total de 1.633 cuestionarios, 58 talleres, 311 entrevistas y 90 diarios mediáticos fueron completados y 8 comunidades analizadas. En cada país participaron entre 2 y 4 escuelas.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 2016 y los datos se procesaron y analizaron durante los años 2017–2019. Se utilizó el programa para análisis cualitativo NVivo 11 Pro y se realizó un análisis inductivo e interpretativo.

En este artículo trabajamos con los resultados de todos los países, nos centramos en los datos derivados de los talleres participativos y las entrevistas —seleccionando a aquellos adolescentes más activos en la creación de contenido y gestión de redes sociales—. Siguiendo los protocolos de protección de los datos, utilizamos seudónimos y los comentarios han sido parafraseados o traducidos para garantizar el anonimato.

3 Resultados

Los adolescentes hacen unos usos mediáticos variados y complejos y con ellos adquieren diferentes competencias y habilidades. Algunos, por ejemplo, tienen muchas competencias relacionadas con los videojuegos (crear avatares, diseñar estrategias para pasar un determinado nivel, etc.), mientras que otros tienen competencias de producción (hacer fotos y vídeos, editarlos, etc.) o gestión de personas y contenidos (liderar y coordinar grupos, descargar y archivar contenidos, etc.). De igual manera, hay adolescentes con unas competencias cuasiprofesionales, mientras que otros tienen conocimientos básicos. Los usos y competencias son desiguales en términos de distribución, intensidad y complejidad (Pereira [et al.], 2018). Como hemos comentado en el apartado de metodología, en este artículo nos centramos en aquellos adolescentes que hacen un uso intensivo, y en algunos casos cuasiprofesional, de las redes sociales a la hora de construir su imagen digital o su propia marca personal. Por lo tanto, es importante puntualizar que las competencias que trabajaremos no son compartidas por todos los adolescentes. Algunas son más generales, pero otras son muy específicas y concretas, y hemos encontrado casos puntuales de adolescentes que las desarrollan.

3.1 Los influentes (*influencers*) como modelo: competencias de gestión de la información, estética y creatividad

La mayor parte de los adolescentes afirman seguir a youtuberos e instagrameros. Son sus referentes y en muchos casos ídolos mediáticos que acaban convirtiéndose en modelos aspiracionales y de atracción para ellos (Márquez; Ardèvol, 2017). En los últimos años se ha vivido un aumento de celebridades en las redes sociales con las que los adolescentes se identifican. Comparten edad, objetivos, gustos y prácticas mediáticas (Pérez-Torres; Pastor-Ruiz; Abarrou-Ben-Boubaker, 2018; Pires; Masanet; Scolari, 2019) y esto los acerca a ellas porque hablan de temas que son de su interés, comparten experiencias que los adolescentes sienten próximas y les explican y dan consejos que pueden aplicar en su día a día. Según Taddeo y Tirocchi (2019), el youtubero es un mediador entre esferas de emoción individuales y sociales que permite y fomenta dinámicas de identificación. De hecho, no son pocos los adolescentes que en los talleres nos hablaron de diferentes influentes como AuronPlay, Dulceida, El Rubius o Paula Baena, entre otros.

Los adolescentes los siguen porque, de alguna manera, se ven reflejados en ellos, pero también para imitarlos y extraer ideas para la construcción de su propia identidad o marca personal en línea. A partir de la observación y reinterpretación de los discursos, estéticas y creaciones de las celebridades, los adolescentes plantean y producen sus propios contenidos. En este punto es donde emergen nuevas formas de creatividad caracterizadas, principalmente, por la remezcla y reinterpretación estéticas y comunicativas del contenido de los influentes, que los adolescentes adaptan y trasladan a sus propios contextos (Taddeo; Tirocchi, 2019). Yash (chico, Australia, 14 años) explica que al principio seguía a un youtubero de Minecraft e intentaba repetir sus vídeos. Le servía como fuente de inspiración. Una vez hubo aprendido lo básico, pasó a explorar y crear los vídeos a su manera. Esto evidencia que algunos adolescentes tienen una amplia enciclopedia (Eco, 1996) de referentes y guiones que les sirven para apreciar el trabajo de otros, pero también para

reinterpretarlo y construir su propio contenido. Esto sería una especie de intertextualidad o competencia intertextual que tendría lugar en la etapa de creación de sentido, que es en la que el autor utiliza información de lecturas anteriores para producir su mensaje. Se trata de una forma de apropiación en la que el autor aprovecha los textos precedentes para construir una idea propia, es decir, un producto original (Sorókina, 2006). De esta manera, a partir de la observación de los contenidos creados por los influentes, los adolescentes construyen una enciclopedia narrativa y estética que les es útil para la construcción de sus propias identidades digitales.

Si pensamos en las competencias profesionales que necesitarían los perfiles profesionales de la comunicación digital, observamos que los adolescentes, en este caso, están desarrollando competencias relacionadas con buscar y gestionar información en un entorno digital, saber evaluar producciones mediáticas y conocer parámetros estéticos (Ventura; Roca-Cuberes; Corral-Rodríguez, 2018); también competencias de pensamiento creativo (Di Gregorio [et al.], 2019) y en especial la función específica demandada para el perfil de gestor de comunidades virtuales de gestión de influentes (Mañas-Viniegra; Jiménez-Gómez, 2019), que contempla, necesariamente, conocer a los influentes y sus mecanismos de producción y gestión de entornos digitales.

3.2 La producción: competencias ligadas a las fases del proceso de creación

Algunos adolescentes siguen diferentes fases del proceso de producción cuando están creando contenido. En la fase de preproducción son diferentes las estrategias y actividades que realizan con relación a la preparación de la creación de su vídeo o foto, que son los principales productos que realizan (Pereira [et al.], 2018). Estas actividades van desde la búsqueda de localizaciones hasta la planificación y escritura del guion o la preparación y construcción de la pose o la actuación, entre otras. Agustina, una chica de 18 años de Uruguay, explica que se organiza con amigos para ir a localizar espacios donde hacerse fotos para sus redes. Una vez allí sacan muchas fotos para poder tener donde escoger *a posteriori*. Agustina y sus amigos hacen una previsión del contenido que necesitan y se organizan para disponer de suficientes fotos para subirlas a sus redes sociales. Por lo tanto, no solo gestionan y organizan la actividad de producción, sino también a un equipo de personas, como sucede en cualquier empresa del sector.

Tanto en el proceso de preparación como en el de creación y edición, para algunos adolescentes son importantes los aspectos estéticos y narrativos. Algunos creadores de vídeo, por ejemplo, tienen en cuenta los encuadres, la narrativa, el punto de vista del personaje y sus funciones, etc. Este sería el caso de un grupo de chicas que realizó un vídeo (tráiler de una película de suspense) en un taller participativo en Barcelona. Para crear la historia hicieron un listado de los personajes que iban a utilizar, los papeles que les iban a asignar, los lugares en donde iban a colocarlos y el tiempo, preparando una especie de biografía de los personajes y guion literario. Durante el proceso de grabación revisaron cada escena para comprobar que se adaptaba a su idea y seguía los cánones estéticos y narrativos que ellas mismas habían planteado. Pero cabe destacar que es en la fase de edición en la que se observa más fácilmente la preocupación de estos jóvenes creadores por los

aspectos estéticos, como explica una adolescente australiana (13 años): "yo edito las fotos antes de publicarlas en Instagram. Uso algunos filtros, cambio el brillo, busco lo que pueda hacer que las fotos queden bien". Su objetivo es hacer buenas piezas y, para ello, edita las fotos. Prácticamente todos los adolescentes que comparten sus creaciones en las redes sociales las editan antes de compartirlas, ya sea por medio del montaje de la imagen o de la aplicación de filtros. Para ello, utilizan programas de software profesional, como Photoshop, y *amateur*, como InstaSize. Es un ejemplo más de la nueva cultura o arte de la posproducción destacado por Bourriaud (2004), término que toma prestado del mundo de la televisión, el cine o el vídeo, pero que usa para definir las nuevas formas de saber, apropiación y remezcla generadas desde la aparición de la red.

Como podemos observar, estos adolescentes tienen algunas competencias relacionadas con los perfiles profesionales de la comunicación digital, como por ejemplo el perfil específico de localizador (*location manager*), pero también con perfiles más clásicos de la comunicación, como los de técnicos de cine, vídeo o televisión. Y, por lo tanto, conocimientos sobre el conjunto de procesos ligados a las diferentes fases de preproducción, producción y posproducción: escritura del guion, localización de escenarios, grabación, actuación, montaje, subtitulado, voz en *off*, etc. Si pensamos en competencias que se ven reflejadas en sus prácticas, podríamos nombrar muchas relacionadas con la creación de contenidos y conocimiento de Internet y *softwares* (Di Gregorio [et al.], 2019); también otras más específicas y concretas ligadas a aspectos narrativos y técnicos como escribir textos, escaletas o guiones, crear y dirigir la puesta en escena, conocer y aplicar los recursos, métodos y procedimientos para construir relatos audiovisuales, conocer y aplicar las técnicas y procesos de creación y producción audiovisuales, diseñar los aspectos formales y estéticos, conocer y aplicar los *softwares* y las nuevas tecnologías y montar materiales sonoros y visuales (Ventura [et al.], 2018). Por último, cabe señalar que es en este punto donde observamos también otro tipo de competencias más transversales relacionadas con la capacidad de tomar decisiones, gestionar equipos y trabajar en equipo, liderar, tener iniciativa y motivación, ser flexible y gestionar el tiempo (Di Gregorio [et al.], 2019; Ventura [et al.], 2018; Sánchez-Sánchez [et al.], 2017).

3.3 La difusión: competencias de gestión del contenido a través de las redes sociales para el posicionamiento de la marca personal

Es también importante hablar de las estrategias de difusión de contenido que algunos adolescentes ponen en marcha ya en la fase de preproducción de sus creaciones. Encontramos adolescentes que crean contenido para diferentes redes sociales y lo adaptan a cada una de ellas. Son conscientes de qué contenido, códigos y lenguajes funcionan mejor en cada red y siguen estas reglas para construir su imagen digital, muestran competencias de gestión de contenido, pero también de conocimiento de los medios y la tecnología. Es lo que llamamos la *construcción de la imagen transplataforma* (Masanet [et al.], 2020). Encontramos adolescentes que reconocen las características técnicas y sociales de cada red social y se adaptan a ellas a la hora de gestionar el contenido que crean y comparten. Así, por ejemplo, en redes como Instagram o YouTube suben un contenido más trabajado y profesional que en WhatsApp. Consideran que WhatsApp es un espacio informal para

hablar entre personas más cercanas. Además, muestran preocupación con la imagen que construyen: "yo comparto si me gusta lo que hice. Sé lo que es apropiado poner en las redes. De hecho, mis creaciones las hago para las redes sociales" (Nelson, chico, Portugal, 12 años). Hay algunos adolescentes que incluso tienen diferentes cuentas que utilizan dependiendo de si quieren hacer una difusión pública o privada (familia y amigos).

Esto demuestra competencias de gestión de contenido y redes sociales y, en algunos casos, también de privacidad y prevención de riesgos. Si pensamos en los perfiles profesionales, el de *social media manager* o el de *community manager* serían los más próximos, ya que demandan específicamente funciones ligadas a la gestión y dinamización de la comunidad y al posicionamiento de la marca (Mañas-Viniegra; Jiménez-Gómez, 2019), en este caso de una marca personal. Más específicamente, se demandan competencias como gestionar estratégicamente la imagen corporativa de una empresa, añadiendo valor a sus productos y servicios, buscar y gestionar la información en un entorno digital, conocimiento de las redes sociales y dispositivos móviles, difusión audiovisual en sus diversas fases y creación de contenidos para diferentes canales (Di Gregorio [et al.], 2019; Ventura [et al.], 2018).

3.4 Marketing y publicidad: competencias de gestión y control de la imagen personal y de atracción de audiencias

Márquez y Ardèvol (2017) destacan que una de las características principales de los youtuberos es que saben conectar de manera original y creativa con los usuarios y convertirlos en su audiencia. Esta afirmación se puede extender al resto de los influentes: instagrameros o tiktokeros (*tiktokers*), por ejemplo. De hecho, algunos adolescentes entienden las redes como YouTube como un canal de distribución que les sirve para hacer públicas sus creaciones y conseguir fama (Pires; Masanet; Scolari, 2019). Encontramos adolescentes que tienen este objetivo y han interiorizado y ponen en práctica estrategias y vocabulario relacionado con el marketing y la publicidad. Nos hablan de audiencias, de estrategias de *engagement*, suscriptores, visualizaciones, patrocinio, etc. Este sería el caso de Flavio, un chico de 14 años de Portugal, que explica que lo patrocina una empresa de videojuegos y que todas sus ganancias dependen de la interacción que tiene con sus seguidores en YouTube. Para que esto pase, a los seguidores les tienen que gustar sus vídeos. Por ello, los adolescentes crean para su audiencia, no solo para sí mismos. Se observa, de esta manera, un compromiso con sus espectadores, a los que no pueden defraudar (Sáez; Gallardo, 2017). Piensan estratégicamente en las personas que consumirán sus contenidos —sus lectores modelo (Eco, 1981) o usuarios modelo— y se preocupan por gustarles. Quieren llegar a ellos, ganarse su confianza e involucrarlos en sus creaciones. Esto respondería a una característica del profesional de la publicidad que investiga a su audiencia y crea el contenido para llamar su atención, para crear una necesidad en ella. Algunos adolescentes se mueven como publicitarios, crean contenido basándose en las preferencias de su audiencia con el objetivo de atraerla (Ferrés; Masanet, 2017): "yo tengo muchos seguidores [en Instagram]. Lo que más me preocupa es agradarles" (Alis, chica, el Reino Unido, 15 años). De esta manera, la audiencia acaba determinando la producción. Los publicitarios

deben vender unos productos y, para conseguirlo, han de ser capaces de llegar a los receptores, de vencer la barrera de la indiferencia, y modificar las actitudes y comportamientos de estos para que acaben comprando. Deben adecuar su mensaje a la audiencia, al *target* definido o público objetivo, y esto lo pueden hacer sintonizando con sus preocupaciones e intereses, conociéndolos y gestionando el cerebro de sus interlocutores, de su potencial audiencia (Ferrés; Masanet, 2017). Observamos algunos adolescentes que incluso tienen esto en cuenta a la hora de mostrarse a sí mismos en los vídeos y crean una especie de "personaje" que guste a sus seguidores. Hay, en este punto, competencias relacionadas con el control de la imagen y la gestión de emociones con el objetivo de construir la imagen que quieren mostrar de sí mismos. Flavio también explica que la manera como él reacciona durante el *gameplay* es crucial para su imagen. No puede romper un teclado ni enfadarse porque su audiencia presta atención a las actitudes negativas.

Cabe destacar en este punto que no todos los adolescentes hablan de sus seguidores como audiencia —más bien son una minoría—, pero, por el contrario, la gran mayoría están preocupados por la gestión de su propia imagen digital, porque en las redes se exponen y pueden ser evaluados, juzgados y, en algunos casos, ridiculizados y desprestigiados, hecho que ha promovido que algunos adolescentes dejen de subir contenido a las redes o no lo intenten de manera profesional (Guerrero-Pico; Masanet; Scolari, 2019).

Estas estrategias de adaptación a la audiencia y control de la imagen nos muestran diferentes competencias de gestión social (*engaging audience*) y de autogestión, etc. Di Gregorio y sus coautores (2019) hablan de habilidades interpersonales y resistencia al estrés como competencias clave de los perfiles de los profesionales del marketing del futuro. Por su parte, Sánchez-Sánchez y sus coautores (2017) nos hablan de algunas competencias necesarias de los profesionales de la publicidad que hemos observado en los adolescentes: conocimiento y desarrollo de técnicas y estrategias de comunicación persuasiva, capacidad para desarrollar estrategias creativas para la consecución de objetivos de comunicación o conocimiento de estrategias de marketing digital.

4 Conclusiones

Como se ha podido observar a lo largo del artículo, algunos adolescentes construyen su imagen digital y su marca personal en las redes sociales y a través de estas prácticas adquieren competencias relacionadas con los perfiles profesionales de la comunicación más demandados actualmente como, por ejemplo, el de *community manager* o *social media manager*. Lo interesante de esto es que la mayor parte de estas competencias se adquieren de manera informal en entornos digitales y con nuevos actores: los influencers. Masanet, Guerrero-Pico y Establés (2019) proponen el concepto de *aprendiz digital* cuando hablan de los adolescentes y jóvenes que han nacido y crecido en un entorno mediático que les proporciona el espacio para aprender sobre el mundo digital en el que se mueven, es decir, para adquirir las habilidades semiprofesionales que se exponen en este artículo. Según las autoras, en estos nuevos espacios (principalmente virtuales y en los que YouTube ocupa ahora mismo un lugar hegemónico) los adolescentes pueden encontrar respuesta a

sus preguntas mediante nuevos actores (iguales, influyentes, etc.) y nuevos formatos (tutoriales, *gameplays*, etc.). Podría considerarse que llevan a cabo un aprendizaje colaborativo complementario al escolar pero nunca sustitutivo. Los adolescentes están aprendiendo de manera informal algunas competencias mediáticas con el uso de los medios, pero otras de vital importancia, como por ejemplo las relacionadas con la ideología y los valores, son muy minoritarias o quedan invisibilizadas.

Por lo tanto, es necesario que el contexto educativo formal siga afrontando y trabajando desde la alfabetización mediática las competencias mediáticas. Asimismo, también es necesario señalar de nuevo que algunas de las competencias citadas son adquiridas por una parte de los adolescentes, pero no por la gran mayoría. Es decir, aquí vemos una criba en formación. Por un lado, adolescentes que están adquiriendo herramientas que los pueden posicionar mejor en un futuro mercado hipotético. Por otro lado, jóvenes que serán susceptibles de ser vistos como carentes de (estas) capacidades. En este sentido, categorías como la de "emirecs" (Aparici; García-Marín, 2018), que intentan visibilizar procesos que suceden más allá de lo económico, particularmente en la esfera de la comunicación, nos sugieren que es necesario prestar atención a cómo estas competencias cumplen diferentes funciones y tienen potencialidades en diferentes ámbitos. Vinculado a esto, lo que intentamos en este artículo es abrir la mirada a herramientas que son puestas en juego en el aprendizaje mediático por los adolescentes y no solo para explicarlas, sino para dar también cuenta de las dimensiones que se entrelazan en la práctica. Por eso consideramos que también sería interesante explorar estas competencias desde los beneficios que pueden promover para los propios adolescentes como, por ejemplo, para sus vidas sociales y emocionales.

Como este artículo señala, es hora de que la educación mediática más tradicional abra también la mirada y destaque las potencialidades y aprendizajes que los adolescentes están adquiriendo de manera informal a través de los medios y para interaccionar con ellos; poniendo el foco en la formación y en las competencias adquiridas para el desarrollo de los adolescentes en ámbitos sociales, así como en las actividades que comienzan en los procesos educativos pero desencadenan cambios en el ámbito profesional y económico. Un ejemplo de esto son las estrategias creativas para atraer o construir audiencias, cuestión que excede los medios y tiene consecuencias en múltiples esferas, o la gestión social que —como hemos analizado aquí— se ha convertido en una condición *sine qua non* para acceder a las relaciones afectivas y personales entre iguales.

El enfoque etnográfico permite observar la puesta en práctica y la conceptualización de estas prácticas por parte de los adolescentes, escapando a análisis basados en estadísticas o interpretaciones que tienden a compactar y clasificar las competencias de acuerdo a categorías predefinidas que encajan más con modelos clásicos. Solo mediante este tipo de observación, que privilegia la acción, hemos podido detectar que solo unos pocos adolescentes de la muestra ya se están empezando a profesionalizar, lo que significa que están viviendo una transición del ámbito *amateur* al ámbito profesional (Establés [et al.], 2019). De hecho, hay adolescentes que ya ganan dinero con sus prácticas mediáticas (Masanet [et al.], 2020). Son muy pocos los que ganan dinero,

pero muchos los que aspiran a hacerlo y, mientras lo intentan, adquieren competencias. Seguramente ha llegado el momento de visibilizar dichas competencias y animar a los adolescentes a que las profesionalicen porque son demandadas por el sector de la comunicación actual.

Asimismo, consideramos que también es momento de pensar en cómo todas estas competencias están interviniendo en otros ámbitos que, *a priori*, parecen más lejanos, como por ejemplo los valores estéticos y afectivos. Es por eso por lo que nos proponemos en el futuro ir un paso más allá y estudiar cómo la adquisición de competencias y las estrategias puestas en práctica pueden pensarse también como un espacio de acción y desarrollo social.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto "Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education", que ha recibido financiación del European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Program (código de referencia 645238).

Bibliografía

Aparici, Roberto; García-Marín, David (2018). "Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas". *Comunicar*, vol. 26, n.º 55, p. 71–79. <<https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>>.

Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

Bourriaud, Nicolás (2004). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Boyd, Danah (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London/New Heaven: Yale University Press.

Cohen, Stanley (1980). *Folk devils and moral panics*. Oxford: Robertson.

Di Gregorio, Angelo; Maggioni, Isabella; Mauri, Chiara; Mazzucchelli, Alice (2019). "Employability skills for future marketing professionals". *European management journal*, vol. 37, no. 3, p. 251–258. <<https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.03.004>>.

Eco, Umberto (1965). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

— (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

— (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

Erikson, Erik H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Establés, María-José; Guerrero-Pico, Mar; Contreras-Espinosa, Ruth-S. (2019). "Gamers, writers and social media influencers: Professionalisation processes among teenagers". *Revista latina de comunicación social*, n.º 74, p. 214–236. <<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328en>>.

Ferrés, Joan; Masanet, Maria-Jose (2017). "Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling". *Comunicar*, vol. 25, n.º 52, p. 51–60. <<https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>>.

Funes, Jaume (2004). *Arguments adolescents: el món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Generalitat de Catalunya.

Guerrero-Pico, Mar; Masanet, Maria-Jose; Scolari, Carlos A. (2019). "Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation". *New media and society*, vol. 21, no. 2, p. 336–353. <<https://doi.org/10.1177/1461444818796470>>.

Ito, Mizuko; Baumer, Sonja; Bittanti, Matteo [et al.] (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Mañas-Viniegra, Luis; Jiménez-Gómez, Isidro (2019). "Evolución del perfil profesional del *community manager* durante la década 2009–2018". *El profesional de la información*, vol. 28, n.º 4, p. 1–10. <<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.03>>.

Márquez, Israel; Ardèvol, Elisenda (2017). "Hegemonía y contrahegemonía en el fenómeno *youtuber*". *Desacatos. Revista de antropología social*, n.º 56, p. 34–49.

Masanet, Maria-Jose; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José (2019). "From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain". *Learning, media and technology*, vol. 44, no.4, p. 403–413. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>>.

Masanet, Maria-Jose; Márquez, Israel; Pires, Fernanda; Lanzeni, Débora (2020). "Self-exposure in social media: Teenagers' transmedia practices and skills for the construction of a personal brand". En: Mas, Lluís (ed.). *Innovation in branding and advertising communication*. New York: Routledge, p. 136–153. <<https://doi.org/10.4324/9781003009276>>.

Pereira, Sara; Moura, Pedro; Masanet, Maria-Jose; Taddeo, Gabriella; Tirocchi, Simona (2018). "Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy". *Comunicación y sociedad*, n.º 33, p. 89–114. <<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>>.

Pérez-Torres, Vanesa; Pastor-Ruiz, Yolanda; Abarrou-Ben-Boubaker, Sara (2018). "Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente". *Comunicar*, vol. 26, n.º 55, p. 61–70. <<https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>>.

Pink, Sarah; Morgan, Jennie (2013). "Short-term ethnography: Intense routes to knowing". *Symbolic interaction*, vol. 36, no. 3, p. 351–361. <<https://doi.org/10.1002/symb.66>>.

Pires, Fernanda; Masanet, Maria-Jose; Scolari, Carlos A. (2019). "What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform". *Information, communication & society*, p. 1–17. <<https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1672766>>.

Potter, W. James (2005). *Media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sánchez-Sánchez, Cristina; Roca-Cuberes, Carles; Fernández-Cavia, José (2017). "Competències i perfils professionals publicitaris actualitzats: revisió de la literatura i entrevistes a professionals del sector". *Comunicació: revista de recerca i anàlisi*, vol. 34, núm. 2, p. 53–75. <<https://doi.org/10.2436/20.3008.01.160>>.

Sáez, Gloria; Gallardo, Jorge (2017). "El caso de YouTube España". *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, n.º 107, p. 47–57. <<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero107/el-caso-de-youtube-espana/>>. [Consulta: 28/11/2020].

Scolari, Carlos A. (ed.). (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transmedia Literacy H2020 Research and Innovation Action/Universitat Pompeu Fabra. <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>>. [Consulta: 28/11/2020].

— (2018b). "Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia". En: Scolari, Carlos A. (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transmedia Literacy H2020 Research and Innovation Action/Universitat Pompeu Fabra, p. 14–23.

Scolari, Carlos A.; Ardèvol, Elisenda; Pérez-Latorre, Òliver; Masanet, Maria-Jose; Lugo Rodríguez, Nohemi (2020). "What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies". *Digital education review*, no. 37, p. 269–287. <<https://doi.org/https://doi.org/10.1344/der.2020.37.265-283>>.

Scolari, Carlos A.; Lugo, Nohemi; Masanet, Maria-Jose (2019). "Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes". *Revista latina de comunicación social*, n.º 74, p. 116–132. <<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>>.

Sorókina, Tatiana (2006). "La intertextualización de la realidad discursiva". *Versión*, n.º 18, p. 69–85. <http://148.206.99.66/version/index.php?option=com_content&view=article&id=509:la-intertextualizacion-de-la-realidad-discursiva-&catid=60:no-18-intertextualidad-y-redes-de-comunicacion&Itemid=58>. [Consulta: 28/11/2020].

Taddeo, Gabriella; Tirocchi, Simona (2019). "Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students". *Information, communication & society*, p. 1–17. <<https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>>.

Ventura, Rafael; Roca-Cuberes, Carles; Corral-Rodríguez, Andrea (2018). "Comunicación digital interactiva: valoración de profesionales, docentes y estudiantes del área de la comunicación sobre las competencias académicas y los perfiles profesionales". *Revista latina de comunicación social*, n.º 73, p. 331–351.
<<https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1258>>.

Articulos del mismo autor en Temària

[más información (http://www.temaria.net/similares.php?fichero=masanet.htm&preferente=1575-5886&rev_preferente=BiD)]



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Oberta
de Catalunya

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals (UB) (<http://www.ub.edu/biblio>)

Carrer Melcior de Palau 140, 08014-Barcelona

Grados (<http://www.ub.edu/biblio/futurs/>)

Másteres (<http://www.ub.edu/biblio/masters/masters.html>)

Doctorado (<http://www.ub.edu/biblio/doctorat-dinformacio-i-documentacio-/doctorat-dinformacio-i-documentacio-en-la-societat-del-coneixement.html>)

Otros estudios (<http://www.ub.edu/biblio/cursos-de-formacio-continuada/altra-oferta-formativa.html>)

Investigación (<http://www.ub.edu/biblio/recerca/7.html>)

Estudios de Ciencias de la Información

y de la Comunicación de la UOC

(http://www.uoc.edu/portal/es/estudis_arees/ciencies_informacio_comunicacio/docencia/index.html)

Rambla del Poble Nou, 156, 08018-Barcelona (publicacions@uoc.edu (<mailto:publicacions@uoc.edu>))

Oferta formativa (<https://estudios.uoc.edu/es/comunicacion-informacion>)

Conoce la UOC (<https://www.uoc.edu/portal/es/universitat/index.html>)

Investigación e innovación (<https://research.uoc.edu/portal/es/ri/index.html>)

Estudia en la UOC (<https://estudios.uoc.edu/>)
