

Usos mediáticos y prácticas de producción: estudio de caso con adolescentes de Portugal, España e Italia

Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy

DOI: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>

SARA PEREIRA¹

<http://orcid.org/0000-0003-3284-8092>

PEDRO MOURA²

<http://orcid.org/0000-0003-1807-7447>

MARIA-JOSE MASANE³

<http://orcid.org/0000-0002-1217-9840>

GABRIELLA TADDEO⁴

<http://orcid.org/0000-0002-9544-336X>

SIMONA TIROCCHI⁵

<http://orcid.org/0000-0001-5052-4863>

Este artículo presenta algunos de los principales resultados de un estudio realizado con adolescentes de Portugal, España e Italia dentro del proyecto europeo *Transmedia Literacy*. Analiza los usos de los medios y las prácticas de producción de los adolescentes entre los 12 y 19 años. Los resultados muestran que los adolescentes usan muy a menudo los medios, pero pocos tienen prácticas complejas de producción y participación dirigidas a un público diferente al de sus compañeros.

PALABRAS CLAVE: usos mediáticos, producción mediática, *producers*, transmedia, alfabetismo mediático, adolescentes.

This paper presents some of the main results of a study conducted with teens from Portugal, Spain and Italy in the scope of the European project Transmedia Literacy. It analyses the media uses and production practices of teenagers aged 12-19 years. The results show that teenagers use the media very regularly but few have complex production and participation practices aimed at an audience other than their peers.

KEYWORDS: *media uses, media production, producers, transmedia, media literacy, teenagers.*

¹ Universidad de Minho, Portugal. Correo electrónico: sarapereira@ics.uminho.pt

² Universidad de Minho, Portugal. Correo electrónico: pedromourasp@gmail.com

³ Universitat Pompeu Fabra, España. Correo electrónico: mjose.masanet@upf.edu

⁴ INDIRE (Istituto Nazionale de Documentación, Innovación e Investigación en Educación), Italia.

⁵ Universidad de Turin, Italia. Correo electrónico: simona.tirocchi@unito.it

Fecha de recepción: 01/12/18. Aceptación: 05/22/18. Publicado: 12/11/18.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la cultura participativa y de la convergencia acuñada por Jenkins (2006), una audiencia emancipada y activa está trabajando, aprovechando las oportunidades que brindan los medios digitales y el nuevo entorno cultural para producir y participar. Se espera que los miembros de esta cultura sean prosumidores comprometidos, capaces de consumir, pero también de producir contenidos. Pero, ¿Qué tan extendido está este tipo de público comprometido y motivado?

El proyecto europeo *Transmedia Literacy*⁶ busca familiarizarse con las prácticas transmedia y las estrategias de aprendizaje empleadas en contextos educativos informales por parte de los adolescentes. Este documento presenta algunos de los principales resultados que se desprenden de tres de los países participantes: Portugal, España e Italia. Los resultados presentados se centran en tres puntos clave: qué están consumiendo y produciendo los adolescentes; qué estrategias y medios están utilizando cuando realizan estas prácticas; y cuáles son sus motivaciones para hacerlo o no. Estos puntos abordan condiciones previas fundamentales para el cumplimiento de las expectativas anteriores con respecto al papel de las audiencias en el entorno actual de los medios.

UNA CULTURA PARTICIPATIVA Y DE LA CONVERGENCIA

Según Buckingham, Pini y Willett (2009, p. 53), se cree que el creciente acceso a los medios digitales y online “reconfigura las relaciones de poder entre ‘productores’ y ‘consumidores’ o ‘profesionales’ y ‘aficionados’”. La afirmación de Rosen es un símbolo de las expectativas más entusiastas: “las personas, antes conocidas como audiencia, desean informar a los medios de nuestra existencia y de un cambio de poder que acompaña al cambio de plataforma del que todos han oído hablar” (Rosen, 2006, párr. 1). El uso que hace Rosen de la palabra “plataforma” resalta “la llamada a los usuarios corrientes y a la creatividad de las bases” (Gillespie, 2010, p. 358) que con frecuencia obvia el hecho de que los espacios digitales no son neutrales, están habitados por actores

⁶ 645238/Horizon 2020-Acciones de investigación e innovación.

muy diferentes, desde medios corporativos a usuarios aficionados. Buckingham (2006, p. 76) clasifica esta fe en la tecnología capaz de producir cambios radicales como “utopismo visionario”. van Dijck (2009, p. 43) etiqueta esta supuesta transformación de consumidores pasivos en usuarios activos como una “falacia histórica”.

La concepción de Henry Jenkins de la cultura de la convergencia es uno de los enfoques más populares para la reconfiguración de la relación entre los medios y sus audiencias (Deuze, 2007; Hay & Couldry, 2011; Peil & Sparvierio, 2017). Según Jenkins (2006), la cultura de la convergencia es “donde los viejos y los nuevos medios chocan, donde los medios de comunicación de base o comunitarios y los corporativos se cruzan, donde el poder del productor y del consumidor de medios interactúan de maneras impredecibles” (p. 2). La relación establecida es, por lo tanto, un proceso complejo, incierto y continuo (Jenkins, 2006, p. 322). También es desigual, porque no todos los usuarios tienen las mismas capacidades y “las corporaciones —e incluso los individuos dentro de los medios corporativos— aún ejercen mayor poder que cualquier consumidor individual o incluso el conjunto de los consumidores” (Jenkins, 2006, p. 3). Sin embargo, las audiencias empoderadas por las nuevas tecnologías (Jenkins, 2006, p. 24) y por un nuevo entorno cultural (Jenkins, 2006, pp. 15-16) “están exigiendo el derecho a participar” (Jenkins, 2006, p. 24) en la creación y circulación de contenidos. Pero, ¿quién está pidiendo este derecho, según Jenkins? Su trabajo se centra principalmente en los “*early adopters*” (Jenkins, 2006, p. 23), como los fans. Esta generalización ha sido criticada por académicos como van Dijck (2009), Bird (2011) y Couldry (2011).

Según Couldry (2011) la convergencia es un concepto sobreadaptado; el autor identifica dos premisas generales a menudo emparejadas con ella y las dos están presentes en la explicación de Jenkins de la cultura de la convergencia. La primera premisa afirma que hay cambios clave “en la infraestructura de la producción cultural” (Couldry, 2011, p. 489), como las consecuencias de la arquitectura abierta de Internet, el consumo superpuesto de contenidos de los medios o la creciente concentración de medios (e industrias relacionadas, como la de las telecomunicaciones) en grandes y poderosas corporaciones (Hesmondalgh, 2007). La segunda premisa se centra en el surgimiento de

una cultura de la convergencia. Sin embargo, “el estado de esta premisa es mucho menos claro que el de la primera” (Couldry, 2011, p. 488).

La propuesta de Jenkins es criticada por sugerir una única cultura de la convergencia basada en la generalización de las prácticas intensivas y sabias de consumo, participación y producción de los fans. Couldry menciona varios argumentos en contra de esta simplificación: los fans son “poco típicos de la audiencia general en términos de su nivel de inversión emocional” (Couldry, 2011, p. 492) y son demasiado homogéneos en relación a las características sociodemográficas para ser generalizados – el mismo Jenkins (2006, p. 23) reconoce esta limitación. Además, no hay garantía de que las prácticas de los fans se mantengan estables, es decir, que las prácticas realizadas por los jóvenes se mantengan a medida que se hacen adultos y tienen vidas más complejas. Finalmente, no es seguro que los cambios que más nos afectan sean “necesariamente los indicadores más significativos del desarrollo futuro” (Couldry, 2011, p. 449). Estas críticas se ven reforzadas por datos a nivel nacional.

Por ejemplo, en Italia, estudios empíricos destacaron diferencias importantes en la distribución de habilidades creativas en relación con el estatus socioeconómico de los adolescentes (Gui, 2015) y los contextos escolares en los que los estudiantes viven y se acercan al uso de las TIC (Buffardi & Taddeo, 2017). En Portugal, una evaluación reciente de los niveles de educación mediática de una muestra nacional de adolescentes encontró un alto consumo de medios, pero unas prácticas de producción rudimentarias y escasas (Pereira, Pinto & Moura, 2015). En España, una investigación sobre el nivel de competencia mediática de los jóvenes (Ferrés et al., 2011; Masanet, Contreras Pulido, & Ferrés, 2013) mostró que éstos tienen serias deficiencias en las dimensiones relacionadas con los lenguajes, la estética, la ideología y los valores, siendo la dimensión tecnológica una excepción.

La transformación esperada de las audiencias allanó el camino a un concepto muy asociado con la cultura de la convergencia de Jenkins: el *produser* (Bird, 2011; Carpentier, 2011), que representa “la fusión del productor y consumidor [de medios] en un entorno interactivo” (Bird, 2011, p. 502). Si bien se considera que la producción es un hecho, Bird duda de que sea generalizada. “En nuestra adopción del produser,

no deberíamos perder de vista la articulación más mundana, interiorizada e incluso pasiva con los medios que caracteriza una gran cantidad del consumo mediático” (Bird, 2011, p. 504). Según van Dijck (2009, pp. 45-46), “la agencia de usuarios comprende diferentes niveles de participación, que van desde ‘creadores’ hasta ‘espectadores’ e ‘inactivos’”, todos ellos sinónimos de una audiencia activa, ya sea para actuar sobre o con los contenidos de los medios (Carpentier, 2011). Además, el cambio de poder está lejos de ser incuestionable. Mientras que algunos fans pueden estar “entrenando sus músculos contra el poder de los productores de los medios” (Bird, 2011, p. 506), otros ya han sido cooptados por la industria. En este caso, la participación está disciplinada por reglas tales como las “condiciones del servicio” (Bird, 2011, p. 507). Jenkins también reconoce el interés de la industria en la participación de la audiencia, “en parte porque los anunciantes y los productores de medios están ansiosos por atraer y mantener su atención” (Jenkins, 2006, p. 23). Sin embargo, según van Dijck (2009, p. 49), la agencia del usuario “comprende producción de contenido, comportamiento del consumo y generación de datos; cualquier teoría que destaque solo la primera de estas funciones minimiza de hecho la tremenda influencia de las empresas de los nuevos medios en la dirección de la agencia de los usuarios”. Además, la saturación de contenidos no permite que “la voz de un colaborador individual sea ‘difundida’ en ningún sentido significativo de ese término” (Kim, 2012, p. 62). Por ejemplo, “al mirar el contenido generado por los usuarios, también debemos tener en cuenta las capacidades codificadas de un sitio para conducir y dirigir a los usuarios”, como señaló van Dijck (2009, p. 46).

MÉTODOS

El proyecto *Transmedia Literacy* utilizó diferentes herramientas de investigación para obtener “varias perspectivas sobre el mismo fenómeno” (Jensen, 2002, p. 282). La etnografía a corto plazo (*short-term ethnography*) fue favorecida durante el trabajo de campo. Los investigadores se colocaron en una posición central con intensos momentos de interacción y observación que les permitieron obtener un conocimiento profundo de las prácticas y motivaciones de los adolescentes. Esto, a su vez, fue

un factor que influyó en la opción de hacer un enfoque principalmente cualitativo e interpretativo en este artículo. Las escuelas fueron la base de acercamiento y acceso a los adolescentes y el estudio utilizó muestras de conveniencia. Un total de 281 estudiantes de los tres países colaboraron en el proyecto. La muestra se eligió de acuerdo con los criterios dicotómicos presentados en el marco del proyecto: la distinción de las escuelas en términos de ubicación (centro-periferia, urbano-rural), características sociodemográficas (homogéneo-heterogéneo, desarrollo tecnológico alto-bajo, etc.) o financiación (público-privado). Los adolescentes portugueses asistieron a dos escuelas públicas, una situada en un condado principalmente urbano (Braga) y la otra en una área mayoritariamente rural (Montalegre), siguiendo una tipología de clasificación nacional. Cuatro clases, dos de cada escuela, participaron en el estudio: dos de educación básica y las otras dos de educación secundaria.

En España, las dos escuelas seleccionadas estaban ubicadas en dos distritos diferentes de Barcelona que difieren en términos de ubicación, contexto cultural, nivel de ingresos y nivel educativo medio. Una era un centro público situado en un distrito caracterizado por tener un nivel de ingresos medio-bajo y un nivel educativo por debajo del promedio de la ciudad. La otra escuela era un centro concertado (financiado con fondos públicos y privados) situado en un distrito caracterizado por tener un nivel de ingreso medio-alto y un nivel de educación superior al promedio de Barcelona. Cuatro clases, dos de cada escuela, participaron en el estudio -dos de educación secundaria obligatoria y dos de bachillerato-. En Italia, las cuatro escuelas participantes fueron seleccionadas siguiendo tres criterios: el nivel de la escuela (dos escuelas secundarias inferiores y dos escuelas secundarias superiores); urbanización (dos escuelas en la ciudad de Turín y dos en los suburbios –una ciudad pequeña como Susa y otra en las afueras de Turín, La Loggia) y nivel tecnológico (dos escuelas con altos niveles de adopción de las TIC e infraestructuras y dos con niveles de TIC más bajos). Una clase de cada escuela participó en el estudio.

Durante el trabajo de campo se utilizaron cuatro herramientas de investigación: 1) un cuestionario para evaluar los antecedentes socioculturales de los adolescentes y el acceso a los medios, sus usos y preferencias; 2) talleres participativos para explorar las prácticas y

motivaciones de los adolescentes mientras se promovía la creación de contenido y los *gameplays*; 3) entrevistas en profundidad a una muestra de participantes que destacaban por llevar a cabo las prácticas mediáticas y/o tenían las motivaciones más llamativas o intensas; y 4) sus diarios mediáticos, que cubrirían una semana de sus prácticas en los medios. La muestra total completó los cuestionarios y participó en los talleres (divididos en dos grupos por clase). Para las entrevistas y los diarios de los medios se invitaron cinco estudiantes de cada grupo. La Tabla 1 muestra la distribución por herramienta de investigación.

TABLA 1
CONSTITUCIÓN DE LA MUESTRA POR PAÍS Y POR HERRAMIENTA
DE INVESTIGACIÓN

Herramientas de investi- gación	Muestra								
	Portugal			España			Italia		
	Adoles- centes (n)	Edad		Adoles- centes (n)	Edad		Adoles- centes (n)	Edad	
Cuestionarios	77	35	12-14	100	45	13-15	97	43	11-13
		42	15-16		55	16-18		54	14-19
Talleres	78	36	12-14	95	43	13-15	103	49	11-13
		42	15-16		52	16-17		54	14-19
Entrevistas	40	20	12-14	40	20	13-15	39	22	11-13
		20	15-16		20	16-17		17	14-19
Diarios	33	15	12-14	22	7	13-15	24	12	11-13
Mediáticos		18	15-16		15	16-17		12	14-19

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo de los tres países.

Este artículo se basa en parte con los datos generales del proyecto y sigue estas preguntas de investigación: ¿Qué, cómo y por qué los adolescentes portugueses, españoles e italianos producen y comparten? Producir y compartir (es decir, la creación y circulación de los contenidos de los medios) han sido las dos dimensiones elegidas, ya que son condiciones previas esenciales de la cultura de la convergencia. La Tabla 2 resume las preguntas de investigación específicas utilizadas para operacionalizar ambas dimensiones.

TABLA 2
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS

Creando		Compartiendo	
Prácticas	Motivaciones	Prácticas	Motivaciones
¿Qué crean?	¿Por qué crean	¿Comparten sus	¿Por qué
¿Cómo crean?	(o no)?	producciones?	comparten
¿Son sus		¿Con quién?	(o no)?
creaciones		¿Qué tipo de	
espontáneas o		plataformas	
planificadas?		utilizan?	
¿Qué medios usan			
para crear?			

Fuente: Elaboración propia.

Con estas preguntas específicas esperamos explorar, mediante la triangulación de todas las herramientas de investigación, si los adolescentes de la muestra son productores de contenidos (1) y a quiénes dirigen sus creaciones (4a). Además, también intentamos considerar la sofisticación de los contenidos creados y el lugar que ocupan en la vida cotidiana de los adolescentes. Es decir, intentamos comprender cuán sistemáticas (en recurrencia y en sus propósitos) son sus prácticas de producción (2a), cuáles son sus motivaciones (3 y 5) y qué herramientas utilizan (2b y 4b) para crear y compartir.

UNA BREVE CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES

Las muestras (N= 281) tienen características sociodemográficas homogéneas. La edad promedio es de entre 14 y 15 años y la distribución por sexo es muy similar: el 50.5% son hombres y el 49.5% son mujeres. Alrededor del 75% de los adolescentes vive con sus padres y hermanos o simplemente con sus padres. Esta proporción es muy similar en cada país. Teniendo en cuenta el nivel educativo de sus madres y padres, la gran mayoría (más del 91% en el primer caso y el 82% en el segundo) completó la educación secundaria o superior. Un gran número de estos

estudiantes (más de 6/10 de la muestra portuguesa, 8/10 de los españoles e italianos) realizan alguna actividad de ocio. La mayoría practica deportes como el fútbol, baloncesto, fútbol de salón y la gimnasia.

USOS Y PRÁCTICAS MEDIÁTICAS DE LOS ADOLESCENTES

Teniendo en cuenta las propias afirmaciones de los adolescentes en relación a sus accesos y usos mediáticos, la disponibilidad no es un problema en ningún país. Más del 90% de la muestra combinada tiene acceso a la TV, ordenadores (de escritorio o portátiles), teléfonos móviles, WI-FI, consolas y cámaras de fotos. Además, ninguno de los dispositivos multimedia sugeridos en el cuestionario no está disponible para la mayoría de los adolescentes: las cámaras de video y las radios tienen los valores más bajos y alrededor de 3/4 de las muestras señalaron que tienen acceso a ellas. En cuanto a los usos, los teléfonos móviles, el WI-FI y el TV son los más utilizados en cada país (Tabla 3).

Esta conclusión se ve reforzada por las prácticas mediáticas expresadas por los adolescentes: ver la televisión y usar las redes sociales tienen la media más alta, las únicas que están por encima de 4 en una escala de 5 puntos. Sin embargo, si consideramos las diferencias de género, jugar videojuegos también alcanza valores altos (4.08 para los chicos y 2.65 para las chicas). Esta es la actividad donde observamos una mayor discrepancia; todos los demás registran una diferencia inferior a un punto.

En relación a las redes sociales, los estudiantes afirmaron tener una cuenta, en primer lugar, en YouTube (97%), seguido de WhatsApp (88%) e Instagram (73%). Facebook aparece en el cuarto lugar (68.5%). Sin embargo, hay algunas diferencias entre países. Mientras YouTube es el primero en todos ellos, WhatsApp se usa más en España e Italia que en Portugal. En este último país, Facebook ocupa el segundo lugar entre las redes más utilizadas, mientras que Instagram ocupa el tercer lugar en los tres países.

En cuanto al software, el único que utilizan regularmente la mayoría de los adolescentes es el procesador de texto (66% de la muestra total). Mientras que casi todos los adolescentes españoles (87/100) y la mayoría de los portugueses (45/77) afirmaron que lo usaban regularmente, la

TABLA 3
¿QUÉ DISPOSITIVOS/MEDIOS UTILIZAS REGULARMENTE? (N= 273)

	Teléfono Móvil	Wi-Fi	TV	Portátil	Tablet	Consola	Ordenador de mesa	MP3/MP4 player	Cámara de fotos	Radio	DVD	Consola portable	Cámara de vídeo
Portugal (n= 77)	75	72	71	57	40	28	25	24	25	18	9	10	10
Italia (n= 97)	94	82	80	49	39	47	33	39	17	14	14	12	9
España (n= 99)	96	96	90	74	48	43	46	27	27	19	11	10	9
Total	97%	92%	88%	66%	47%	43%	38%	33%	25%	19%	12%	12%	10%

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo de los tres países.

TABLA 4
 TIEMPO QUE LOS ADOLESCENTES INVIERTEN EN
 ACTIVIDADES MEDIÁTICAS EN CADA PAÍS

Actividades	País		
	Portugal	Italia	España
	Media	Media	Media
Ver la TV *	4.77 ^a	4.31 ^b	4.67 ^{a, b}
Ver películas o series online *	3.48 ^a	3.46 ^a	3.08 ^b
Jugar a videojuegos	3.54	3.19	3.44
Jugar a juegos de mesa	1.94	2.01	1.92
Escuchar la radio *	3.75 ^a	2.59 ^b	2.51 ^b
Usar el ordenador para hacer los deberes *	2.66 ^b	2.96 ^b	3.77 ^a
Leer revistas y diarios impresos *	2.55 ^a	2.03 ^b	1.89 ^b
Leer libros	3.01	2.59	2.79
Leer cómics	1.74	1.71	1.56
Ir al cine	2.48	2.32	2.44
Utilizar las redes sociales *	4.78 ^a	4.45 ^b	4.7 ^{a, b}
Utilizar el email *	3.73 ^a	3.12 ^b	3.69 ^a
Participar en blogs, webs i foros de fans	1.83	2.05	2.11

(Nunca; 5: Cada día).

* Diferencias estadísticamente significativas (test no-paramétrico Kruskal-Wallis).

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo en los tres países.

mayoría de los adolescentes italianos dijeron que no (50/97). Además, los adolescentes españoles usan mucho más el ordenador que los portugueses y los italianos para las tareas de clase. El software de edición de fotos ocupa el segundo lugar como el más utilizado en Portugal y España; en Italia, este lugar está ocupado por un software de producción de música.

Con respecto a las prácticas y actitudes, se preguntó a los adolescentes sobre lo que hacen y lo que les gusta hacer. Los datos muestran valores más altos para el consumo en comparación con la producción y la participación. “Mirar” y “buscar” tienden a obtener valores alrededor o por encima de los 3.5 puntos. En los tres países, “me gusta mirar los

canales de YouTube” es la afirmación que obtiene los valores medios más altos (siempre por encima de 4). Esta conclusión se ve reforzada por lo que los adolescentes declararon en las preguntas abiertas del cuestionario cuando se les preguntó qué les interesaba más de Internet. Las competencias transmedia relacionadas con la navegación y el consumo, como la búsqueda en línea de series, música, videos y tutoriales, también logran valores relevantes, teniendo todos un promedio superior a 3.5 puntos. Los adolescentes portugueses ($\bar{x} = 3.42$) e italianos ($\bar{x} = 3,09$) destacan, en comparación con los adolescentes españoles ($\bar{x} = 2.51$), en una actividad intrínsecamente relacionada con el consumo de narrativas transmedia: buscar otros contenidos relacionados con películas que les gustan.

En cuanto a las prácticas y actitudes de creación y participación, tienen valores principalmente modestos (Tabla 5). Sin embargo, compartir cosas con amigos en las redes sociales (concretamente en Portugal e Italia) y hacer y subir fotos online de ellos mismos (principalmente en España y Portugal) son actividades comúnmente disfrutadas. No se puede decir lo mismo sobre grabar y subir videos online. Sin embargo, en Portugal, hacer videos con amigos pero sin subirlos a Internet es una práctica bastante habitual. Crear cosas para el dominio público (o al menos para una audiencia más extensa que los amigos cotidianos) no es una práctica común, a pesar de las diferencias entre países.

TABLA 5
PRÁCTICAS Y ACTITUDES DE PRODUCCIÓN Y PARTICIPACIÓN

	País		
	Portugal Media	Italia Media	España Media
Me gusta grabar videos cuando vamos a casa de un amigo/a *	2.77 ^a	1.68 ^c	2.22 ^b
Me gusta grabar videos y subirlos a Internet *	1.68 ^b	1.5 ^b	2.16 ^a
Me gusta comentar cosas en las redes sociales	2.43	2.09	2.22
Me gusta compartir cosas con los amigos *	3.67 ^a	3.62 ^a	2.83 ^b
Me gusta hacer fotos y subirlas a Internet *	2.93 ^{a,b}	2.74 ^b	3.24 ^a
Me gusta hacer fan fiction *	2.47 ^a	1.55 ^c	1.81 ^b

Me gusta hacer cosplay *	2.14 ^a	1.43 ^b	1.75 ^a
	País		
	Portugal	Italia	España
	Media	Media	Media
Me gusta contar historias sobre mis personajes preferidos *	2.68 ^a	2.23 ^b	1.87 ^c
Me gusta crear historias, juegos, tutoriales...	2.25	1.84	2.11

(1: Totalmente desacuerdo; 5: Totalmente de acuerdo).

* Diferencias estadísticamente significativas (test no-paramétrico Kruskal-Wallis).

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo en los tres países.

Los datos cuantitativos y su interpretación fueron confirmados posteriormente por las otras herramientas metodológicas: es decir, los adolescentes portugueses producen y comparten, pero principalmente con y para sus conocidos o amigos del día a día. Los adolescentes españoles están más dispuestos a exponer sus creaciones en línea y las prácticas de producción italianas son menos recurrentes. También se dedicó un espacio a lo actitudinal en el cuestionario y de este se desprendió que la privacidad y la seguridad en línea son las principales preocupaciones para la muestra en general. Por ejemplo, “pensarlo dos veces antes de subir una foto de ellos mismos” y “tener miedo de que alguien pueda acceder a su cuenta personal” alcanzan las medias de 4.15 y 4.01 respectivamente. Un resultado interesante relacionado con la gestión de la privacidad y la seguridad es que los adolescentes afirman filtrar las solicitudes de amistad en las redes sociales: “aceptar cada solicitud de amistad” tiene una media de 1.93; las otras herramientas de investigación también destacaron estas prácticas.

EN UN MUNDO DIGITAL,

¿QUÉ PRODUCEN Y COMPARTEN LOS ADOLESCENTES?

Portugal: principales hallazgos

Los adolescentes portugueses son mayoritariamente consumidores y se sienten muy cómodos en este papel. En algunos casos, también mues-

⁷ Los nombres de los adolescentes presentados en esta sección son ficticios.

tran niveles muy interesantes de comprensión crítica que ha sido tradicionalmente la piedra angular de la alfabetización mediática (Potter, 2010). Sin embargo, hoy en día se esperaría que los adolescentes también fueran productores regulares de contenidos mediáticos y participantes comprometidos en los espacios públicos digitales y en línea. Sin embargo, este no es el caso de Portugal. De los 78 adolescentes participantes, muy pocos solían crear regularmente y de forma estructurada, produciendo a partir de algún tipo de dimensión de autor, yendo más allá de creaciones inéditas y automáticas o interacciones con su círculo social cotidiano. Considerando las prácticas y actitudes de producción y participación lo más común es compartir con amigos algún contenido que disfrutan ($\bar{x} = 3.67$). Este es el único ítem que alcanzó una media superior a tres. El más bajo estaba vinculado con la producción y subida de videos online ($\bar{x} = 1.68$). Por lo tanto, no fue una sorpresa cuando durante los talleres, encontramos solo un YouTuber, a pesar de la inmensa popularidad de YouTube y los YouTubers.

Este estudiante –Tiago– tenía 14 años y era un jugador de videojuegos muy comprometido. Su canal de YouTube estaba dedicado a los videojuegos y sus videos estaban destinados a mostrar “cómo jugar y cómo se desarrolla un juego”. Se trataba de una actividad reciente, ya que en el momento de la entrevista explicó que el primer video había sido cargado al canal de YouTube un mes antes, aproximadamente. A pesar de ser una actividad reciente y del hecho de que tenía menos de 350 suscriptores, su canal ya estaba dando sus frutos: estaba haciendo revisiones de juegos para una tienda en línea a cambio de acceso gratuito a los juegos. También estuvo en conversaciones con una red brasileña con el objetivo de aumentar la popularidad de su canal y beneficiarse de anuncios y otros apoyos. Y formó parte de un grupo de compañeros YouTubers con el propósito de “ayudar a todo el mundo a crecer al mismo tiempo” gracias a los “me gusta mutuos, a los comentarios a lo videos para ayudar y a todo lo demás”. Tiago también era miembro de algunos grupos de YouTubers en Facebook, ya que planificaba compartir sus videos con sus compañeros, una práctica que aún no había realizado: “de esta manera podemos ayudarnos unos a otros; ya que yo veo sus videos y puede que ellos los míos”. Por lo general, compartía sus videos en su *timeline*, pero solo podía llegar a una audiencia muy limi-

tada ya que Tiago tenía restringida su cuenta a únicamente sus amigos. Tiago usaba Facebook “para hablar con ellos, para ver sus imágenes y cosas así”, como afirmó durante la entrevista. A pesar de estas intenciones y entusiasmo, este adolescente se considera más un jugador que un YouTuber. Y poco después del trabajo de campo del proyecto, eliminó su canal de YouTube.

Tiago, como el resto de los adolescentes de la muestra, prefería realizar actividades con sus amigos del día a día: además de jugar en línea con otros jugadores de alto rango, había comprado una cuenta de *Counter Strike* nueva, y por lo tanto inferior, para poder jugar con sus amigos, es decir, con sus compañeros de clase. El resto de la muestra comparte esta preferencia. Por lo tanto, la producción y la participación tienen como público prácticamente exclusivo a los círculos sociales más cercanos. Por ejemplo, los grupos privados eran lugares extremadamente relevantes para compartir contenidos con los amigos como noticias, información sobre la escuela o pasatiempos. Dinis, un estudiante de 15 años, ejemplifica estas prácticas: era jugador de fútbol sala y formaba parte de un grupo privado de Facebook que se utilizaba para compartir información útil, como “el horario y el punto de encuentro”. Pero cuando se trataba de publicar en el *timeline* del grupo, Dinis afirmaba que “no estoy interesado en hacerlo”.

Los cumpleaños de los amigos eran para muchos adolescentes portugueses, una oportunidad para crear, para producir pequeños videos. Esto fue particularmente evidente entre los alumnos de último año de la escuela rural y ejemplifica la producción típica realizada por la muestra portuguesa: ocasional, simple y destinada a ser una creación de pequeña escala. Estas características son visibles en las dos descripciones siguientes. La primera fue realizada por Raquel, una estudiante de 15 años, durante la entrevista:

Normalmente recolectamos fotos durante el año, por ejemplo, en cumpleaños o en fiestas. Recopilamos las fotos y luego, en Flipagram, cargamos las imágenes que queremos. Podemos elegir la música, los subtítulos, los efectos ... Solo tenemos que organizarlo como queramos y hacer clic en guardar o publicar y luego esto se lleva a las redes sociales.

Esta segunda descripción fue extraída de una entrevista con un chico, Jerónimo (12 años): “Por lo general comparto fotos, pero videos en los que estoy yo en ellos solo con la autorización de mis padres ... Y comparto en WhatsApp o Messenger, pero con amigos”. Sus videos no estaban destinados a una gran audiencia porque él no se sentía cómodo con esa distribución. “Creo que no tengo la edad suficiente para compartir cosas”, dijo.

La privacidad era un tema importante para los adolescentes portugueses, como lo muestra la misma declaración de Jerónimo. Exponer públicamente los gustos personales o su imagen no estaba bien visto. Un estudiante de la clase senior de la escuela urbana dijo bromeando durante los talleres (sobre compartir cosas relacionadas con los videojuegos en las redes sociales): “¡No, tengo una reputación que mantener!”. Esta pequeña frase resume lo que se encontró en la muestra general de Portugal. Incluso entre los creadores de contenido, la exposición pública no estaba bien vista. Ema era una chica de 13 años que era una gran fan de Harry Potter y había creado una cuenta anónima en Instagram para seguir e interactuar con otros fans, y para subir fotos (editándolas ligeramente, por ejemplo, adjuntando algunas frases a las imágenes) sobre sus historias transmedia. También era una lectora regular de fan fiction y ella misma era escritora de fan fiction. Sin embargo, nunca compartía sus textos o intentaba producir historias basadas en imágenes. Por una parte, sentía que no tenía el tiempo suficiente y el conocimiento técnico para hacerlo. Por otra, cuando le preguntamos si también tenía miedo de los comentarios de otras personas, ella solo asintió con la cabeza.

Los cuestionarios también mostraron la importancia otorgada a la gestión de la privacidad/imagen en la vida de los adolescentes portugueses. Las actitudes, tales como pensar dos veces antes de subir una imagen de sí mismos a las redes o sobre el impacto que sus propios videos podrían tener si se cargaran a la red, obtuvieron valores medios altos: 4.22 y 3.95. Además, también esperan que sus compañeros sean cautelosos acerca de su imagen: la mayoría querría que usaran el sentido común o pidieran su permiso primero.

Estas conclusiones fueron transversales a la muestra portuguesa: no se encontraron diferencias relevantes entre las clases -senior o junior-

las escuelas –urbanas o rurales–. Sin embargo, los cuestionarios mostraron que las chicas eran creadoras más regulares de contenidos, como videos grabados mientras estaban en casa de los amigos ($\bar{x} = 3,04$), o imágenes, que se hacían para ser publicadas en línea ($\bar{x} = 3,22$). Las medias de los estudiantes eran de 2.35 y 2.52, respectivamente. El resto de las técnicas de investigación, sin embargo, apuntan a creaciones muy simples de un solo clic.

España: principales hallazgos

Los adolescentes españoles también son en su mayoría consumidores, como muestran los datos de los cuestionarios. Miran con frecuencia la TV ($\bar{x} = 4.67$), películas y series ($\bar{x} = 3.08$) y juegan videojuegos ($\bar{x} = 3.44$). Pero los datos también revelan que algunos están produciendo una gran variedad de contenidos, desde textos escritos hasta gráficos o *mods* para videojuegos, entre otros. Esta diversidad es muy desigual en términos de distribución, intensidad y complejidad; las producciones más regulares están relacionadas con la fotografía y los videos. En algunos casos, se realizan día a día y se han observado dos tendencias de producción: las creaciones son espontáneas o planificadas.

El tipo de producción varía según su objetivo final, generalmente asociado a su difusión, pero también responde a ciertas motivaciones. En el caso de la producción espontánea se trata de fotos o videos que se crean para ser compartidos en diferentes redes sociales que podríamos considerar “cerrados”, como WhatsApp o Snapchat. La producción planificada se lleva a cabo en redes sociales que implican una forma más amplia y pública de compartir como Instagram o YouTube. La producción espontánea, en la mayoría de los casos, busca representar la vida cotidiana a través de imágenes y videos de las actividades diarias de los adolescentes y de sus interacciones con los compañeros. Cuando hablan con su grupo de amigos o compañeros de clase en una conversación no pública, a veces insertan fotos de las actividades o momentos que están viviendo, como podemos observar con el ejemplo de Nora, una chica de 17 años:

Nora: Snapchat es más ... tu vida ... No sé, tal vez aquí [en Instagram] lo que haces es poner tus fotos más bonitas. ¿Sabes? Editas y todo eso ... Mientras

que Snapchat es más ... si quieres compartir una foto, la compartes...

Investigador: Entonces, ¿no te importa la estética en Snapchat?

Nora: Sí, eso mismo.

Estas producciones contemplan cierto grado de planificación, como la elección de los planos, roles, posiciones y filtros, pero no están tan organizadas ni estructuradas como las de Instagram o YouTube, que son claramente menos recurrentes. En estos casos, las producciones se convierten en una forma de representación de su propia identidad pública y se llevan a cabo de una manera que podría definirse como más sofisticada. Para lograrlo, tienen una serie de referentes mediáticos que son principalmente *influencers* y les sirven como fuente de inspiración. Los adolescentes encuentran en ellos modelos a seguir para la representación de ellos mismos. Algunos adolescentes siguen e imitan a aquellos con quienes se identifican más. Y los influencers se convierten en cierta medida, en modelos aspiracionales. Estos adolescentes se ven reflejados en los influencers, adoptando e imitando las características de sus productos. De esta manera, cuando crean productos planificados, a veces realizan un paso previo adicional en comparación con los productos espontáneos: conciben el producto buscando inspiración y referencias. Esto se ejemplifica en el siguiente extracto de una entrevista con Laura, una chica de 17 años:

Bueno, sigo sitios como Tumblr y cosas de chicas que puedes encontrar *online* y compartir cualquier foto. Hay fotos que te dan muchas ideas sobre cómo hacer tus propias fotos. Yo utilizo algunas de las ideas y digo “Oh, mira, esto debe quedar bien”. Y a veces, bueno, lo intentas y dices “Oh, sí, está bien...”.

Algunos adolescentes planifican sus fotos antes de crearlas. Encontramos competencias de planificación cuando buscan localizaciones especiales, cuando proyectan los planos y su posición dentro de ellos, etc. Este procedimiento es mucho más común cuando están creando fotos que cuando están produciendo videos. Afirman ser más espontáneos mientras los graban, pero también podemos encontrar organización, planificación y estructuración, como ejemplifica Víctor, un estudiante de 16 años:

Fue un poco como a ver lo que vamos a grabar, las ideas que tenemos ... Dijimos “¿Qué juego? *Call Of Duty*. Bien, entonces, *Call Of Duty*”. Duelo por equipos y como ... veamos, haces la intro y dices nosotros somos (nombre omitido), estamos aquí en mi casa ... Bueno, no escribimos un guión, pero intentamos organizarnos un poco. Fue todo sobre la marcha. No intentamos hacerlo de manera totalmente profesional, al menos en ese momento, pero bueno, al menos añadimos una breve introducción, quiénes somos, a qué juego vamos a jugar, para qué ...

Algunos de estos productos generalmente también se trabajan en una etapa posterior, en el proceso de postproducción. Antes de ser compartidos, la mayoría de los adolescentes aplican diferentes filtros y algunos de ellos incluso planifican toda la etapa de edición. Con esto, editan sus fotos y videos con el objetivo de realizar modificaciones estéticas. En estos procesos, los adolescentes muestran sus habilidades a través del uso de diferentes herramientas digitales como Afterlight, VSCOCam o VivaVideo, entre otros: 17 adolescentes declararon conocer y/o usar herramientas digitales para editar fotos y 19 para videos.

Todos estos productos se crean individual y colectivamente, según el contexto y el entorno. Si los adolescentes están compartiendo una actividad y deciden tomar una foto para publicarla, la llevan a cabo colectivamente. Pero esto no impide que las fotos individuales también se tomen espontáneamente. Lo mismo ocurre en el caso de las producciones planificadas. La principal diferencia está en las habilidades que desarrollan a través del proceso. Cuando llevan a cabo producciones colectivas, adquieren también otras habilidades asociadas con la gestión social, como la capacidad de coordinar o liderar, por ejemplo. Cabe señalar que en la mayoría de los casos las producciones colectivas se realizan dentro del grupo de iguales. Como en el caso de Portugal e Italia, los adolescentes españoles están preocupados por la imagen de sí mismos que proyectan en las redes sociales. Esto podría justificar tanto el predominio de las producciones espontáneas, creadas para ser compartidas solo con amigos y familiares, como la preocupación obvia por planificar y editar las producciones dirigidas a un público más amplio.

Finalmente, la variedad y complejidad de sus producciones también está asociada a las motivaciones, es decir, al entretenimiento (relacionado

con el placer y la diversión), la relación con los compañeros y la popularidad. Si crean para sus compañeros en contextos cerrados, su proceso es menos complejo e intuitivo. Por otro lado, si crean para contextos abiertos, con la popularidad como principal motivación, su proceso se vuelve mucho más complejo y adquieren otras competencias a través de éste. Es importante enfatizar la importancia del entretenimiento como motor del proceso de producción. Los adolescentes hacen estas creaciones porque les gusta llevarlas a cabo, no son tareas impuestas. Y esto también está profundamente asociado con su relación con los compañeros.

En el contexto español, encontramos algunas diferencias entre las escuelas y los contextos socioculturales. En el contexto educativo de Barcelona, existe una alta correlación entre la tipología de la escuela y los antecedentes socioculturales y económicos de las familias de los estudiantes. A pesar de la existencia de prácticas similares relacionadas con la producción de fotos y videos, los estudiantes de las escuelas concertadas (doble financiación: pública y privada) mostraron más sensibilidad con el entorno cultural y se involucraron más en prácticas como por ejemplo la escritura, que los de la escuela pública. Por otro lado, como en el caso de Portugal e Italia, las chicas eran creadoras más regulares de fotos.

Italia: principales hallazgos

Los adolescentes italianos muestran un acercamiento bastante tradicional al consumo mediático, centrándose principalmente en “mirar” videos y contenidos de televisión. La televisión es uno de los medios más utilizados ($\bar{x} = 4.31$). Durante los talleres y las entrevistas, los adolescentes afirmaron ver la televisión porque les da un sentido de pertenencia e identificación; también en la relación con sus padres, creando un puente intergeneracional. Es importante subrayar que la televisión en Italia ha jugado históricamente un importante papel socializador. Ya desde un inicio, la televisión se estableció como un narrador contemporáneo (Bechelloni, 1995). Posteriormente, en la era de Berlusconi, la televisión desempeñó un papel político pero también resultó ser un agente de fuerte cambio en la sociedad italiana (Abruzzese, 1994).

Hoy en día su papel resiste, a pesar de que el modelo de uso de los adolescentes italianos haya cambiado: el consumo de TV es más selec-

tivo, también porque con la llegada de la televisión digital, la oferta ha aumentado considerablemente (Scaglioni & Sfardini, 2017). De esta manera, además de los contenidos de los medios habituales de las culturas participativas, un gran número de adolescentes elige géneros mediáticos tradicionales estrechamente vinculados a las industrias culturales generalistas: desde series italianas hasta programas de tele-realidad o películas de culto.

Este tipo de consumo mediático es más relevante entre las mujeres que entre los hombres, así como entre los adolescentes más mayores en comparación con los de 12-13 años. En relación a la música, los adolescentes dicen que usan Spotify o que ven videos en YouTube. Rara vez crean sus propias listas de reproducción o comparten contenidos. El uso de redes sociales también es importante ($\bar{x} = 4.45$), pero debe destacarse que como se desprende de los diarios mediáticos, los adolescentes dedican mucho tiempo en su rutina diaria únicamente a verificar las notificaciones en sus perfiles en las redes, en particular en WhatsApp e Instagram. Además, la mayoría de los adolescentes afirmó que su actividad predominante es observar el flujo de contenidos en línea en las redes sociales, en lugar de subir contenidos originales.

Entre los adolescentes que son productores, las prácticas de creatividad más recurrentes confirmadas por el cuestionario y las entrevistas están relacionadas con compartir cosas con amigos ($\bar{x} = 3.62$) y publicar fotos en línea ($\bar{x} = 2.74$). De las entrevistas y de los diarios mediáticos se desprende que Instagram y WhatsApp son las redes sociales más utilizadas para compartir imágenes, agregando en muchos casos frases recogidas de canciones o poemas. Los adolescentes muestran varias preocupaciones en relación a exponerse en línea: en los cuestionarios señalan que sus principales preocupaciones sobre la vida digital están relacionadas con la subida de fotos personales a la web ($\bar{x} = 4.10$), o con el impacto que un video propio podría tener en la audiencia de Internet ($\bar{x} = 3.26$). En cualquier caso, prefieren no ser usuarios activos en sus perfiles, como se ejemplifica en la siguiente declaración:

Investigador: ¿Por qué no eres activo en las redes sociales?; ¿Es por qué no te gusta?; ¿No tienes suficiente tiempo?; ¿Lo consideras de mal gusto?; ¿O la razón es la privacidad?

Darío, estudiante, 16 años: [La razón es] suficientemente personal porque no lo considero de mal gusto ... De hecho, no tengo nada en contra de aquellos que publican fotos todos los días, todas las semanas, está bien ... pero es una elección personal, prefiero seguir a los demás, ver lo que otros hacen sin ... publicar mis cosas personales.

A través de los datos, observamos que algunos aspectos sociodemográficos parecen tener un papel importante en la definición de las prácticas y actitudes digitales de los adolescentes, en particular, el género y la edad. De hecho, observamos que las mujeres ($\bar{x} = 1.28$) solían compartir menos videos personales que los hombres ($\bar{x} = 1.65$). Sin embargo, las chicas ($\bar{x} = 1.90$) producían y compartían más producciones narrativas, como por ejemplo en Wattpad, que los chicos ($\bar{x} = 1.30$). En segundo lugar, observamos que los adolescentes más jóvenes (en particular los de la escuela secundaria inferior) estaban más involucrados en todas las prácticas creativas y compartían más contenidos que los adolescentes más mayores.

Hay diferentes preocupaciones sociales y psicológicas en relación con la exposición del contenido propio online. La primera razón, observada en muchas entrevistas con chicos y chicas, es una modestia acentuada a la hora de mostrarse a sí mismos, revelándose a ellos mismos tanto física como emocionalmente. Por ejemplo, Daniel, un estudiante de 16 años dijo:

Al mirar las páginas de mis amigos, veo ciertas fotos que te hacen decir: “¿Qué están haciendo?”. A algunas chicas les gusta mostrar sus pechos y a veces su boca, agregando frases realmente filosóficas como: “Oh, mira mi boca ...”. Realmente no me gustan este tipo de cosas.

La presión y el control social no solo provienen de los públicos invisibles y desconocidos (boyd, 2010), sino también de su propio círculo social: los padres, en primer lugar, a menudo ejercen un control más o menos indirecto sobre las prácticas de los adolescentes, sugiriendo que no deberían exponerse demasiado, pero también en algunos casos lo hacen sus compañeros o parejas. Por ejemplo, Federica, una estudiante de 16 años, habló mucho durante la entrevista sobre cómo antes de

publicar algo online, debe tener “la aprobación” de su novio, que controla (con las contraseñas) y censura directamente todos sus perfiles en las redes sociales. De esta manera, únicamente publica contenido sobre paisajes y animales, imágenes genéricas.

Además, otra razón que parece interferir en la producción mediática de los adolescentes es su percepción de no poder cumplir con las expectativas estéticas de una audiencia imaginaria. Muchos de los entrevistados sienten que no tienen las habilidades necesarias para formar parte del *star system* de las redes sociales. Este bajo sentimiento de autoeficacia rara vez tiene que ver con problemas técnicos (por ejemplo, ser capaz de editar un video) y en la mayoría de los casos, se basa en un riguroso y a menudo sofisticado juicio crítico sobre la calidad del contenido de los medios y el reconocimiento de las características necesarias para tener éxito en el ámbito de las redes sociales, lo que los lleva, por lo tanto, a la conclusión de que ellos mismos no tienen las cualidades creativas y artísticas para ser apreciados en la red. Federico, un estudiante de 14 años, nos da un ejemplo: “Grabamos algunos desafíos en video, como el “Desafío del cubo de hielo”, pero no los publicamos online porque no somos famosos o lo suficientemente increíbles como para hacerlo”. Siguiendo el mismo argumento, Milena, una estudiante de 12 años, dijo:

Me gustaría ser una creadora pero ... no una aburrida ... hay gente tan aburrida, hablan de cómo decoran su dormitorio, su agenda ... que es algo en lo que nadie está interesado ... tienes que estar un poco loco para entretener a los demás, no solo estúpido. Yo no soy capaz de serlo.

Por estas razones, la remezcla de contenidos populares y parodias, así como las imágenes de paisajes genéricas o los memes son los contenidos más producidos, ya que permiten a los adolescentes expresar sus sentimientos de forma mediada y darles forma a partir de medios exitosos y formatos sociales.

Para concluir, los adolescentes italianos mostraron que poseen habilidades en relación a la conciencia mediática y a la atención a la privacidad. De hecho, pueden evaluar los contenidos de los medios tanto desde un punto de vista estético, como ético y social y tener en cuenta estas

evaluaciones antes de producir y publicar en línea. Al mismo tiempo, en algunos casos estas habilidades parecen funcionar como inhibidores de la participación en línea, actuando como factores que promueven el conformismo social y de los medios, más que como impulsores de la autonomía, la extraversión y la creatividad digital.

OBSERVACIONES FINALES

Para concluir, en relación a los usos y prácticas mediáticas de los adolescentes, parece haber un patrón similar entre los jóvenes de Portugal, Italia y España. Los datos de las múltiples herramientas de investigación utilizadas han revelado únicamente ligeras diferencias y una conclusión general: los adolescentes que han participado en la investigación no carecen de acceso a los medios y los usan regularmente; sin embargo, sus prácticas están lejos de coincidir con las expectativas que rodean conceptos como la cultura de la convergencia o el *produser*. Y cuando existe la producción y la participación se ubican más en lo que Schäfer (2011, p. 51) denominó participación implícita, que se basa en “la automatización de los procesos de actividad del usuario”. Utilizando la distinción de Fiske (1992) sobre la productividad de los fans, nuestras muestras están particularmente comprometidas con la productividad enunciativa, limitada a sus círculos sociales cotidianos a pesar de las posibilidades de crear e interactuar con audiencias más grandes (es decir, realizar productividad textual).

Su edad –y las incertidumbres que rodean el desarrollo de la identidad juvenil (boyd, 2014; Buckingham, 2008; Livingstone, 2008)– está necesariamente vinculada a sus prácticas. Algunos de los límites a las prácticas actuales de creación y producción están relacionados con el miedo a ser juzgados por el público en línea, así como por los grupos de iguales. Por esta razón, los adolescentes prefieren interactuar en espacios en línea solo sus amigos más cercanos sin exponerse al escrutinio de los medios públicos. Esto coincide con lo que observó Livingstone (2008, p. 395) con respecto a las redes sociales que “a pesar del potencial para una red global” eran utilizadas principalmente por los adolescentes para desarrollar aún más las relaciones ya existentes. “Decidir qué decir acerca de uno mismo en línea es, para muchos adolescentes,

un acto agéntico para proteger su identidad y sus espacios de intimidad”, concluyó Livingstone (2008, p. 409). Esta precaución puede ser, al mismo tiempo, un signo de competencia y un miedo limitante. Por un lado, la capacidad de regular conscientemente el uso de los medios es uno de los objetivos tradicionales de la alfabetización mediática (Potter, 2010). Por otro lado, estar inmovilizado para evitar ser juzgado por otras personas colisiona con una comprensión de la alfabetización mediática que va más allá de la protección y que buscando fomentar y mejorar los usos de los medios tanto en las dimensiones individuales como sociales.

Otra razón que explica que sus prácticas de creación estén limitadas a su círculo más cercano es una baja percepción de autoeficacia en relación a su propia creatividad y capacidad para exponer opiniones interesantes para un público más amplio. En relación a los medios, las escuelas y la sociedad han trabajado sobre todo cuestiones de privacidad, así como el control personal y social en las prácticas en línea. Pero se ha prestado mucha menos atención a la promoción de un enfoque activo y no solo “defensivo” hacia los medios. Las habilidades transmedia relacionadas con la navegación y el consumo son ampliamente realizadas por los adolescentes, en contraste con aquellas basadas en la creación, el intercambio de diferentes puntos de vista y la publicación de contenidos originales. Parece que estas prácticas son alentadas en menor medida, pero se pueden promover como herramientas para empoderar a los adolescentes como ciudadanos digitales críticos. Por lo tanto, desde el punto de vista de la alfabetización mediática, una vez que las condiciones de acceso a los medios están aseguradas, es esencial desarrollar las habilidades relacionadas con el análisis y la comprensión crítica, así como con la creación y la producción. Ser consciente de las posibilidades de crear y participar debería ser central. Sin embargo, teniendo siempre como condición previa una comprensión crítica de las oportunidades y los riesgos asociados a estas prácticas. No todas las creaciones e intervenciones en la esfera pública mediada son significativas; algunas, si están revestidas de ignorancia o peor aún, malas intenciones, pueden ser bastante tóxicas. Teniendo esto en cuenta, más importante que saber si cumplen con las prescripciones de la cultura de la convergencia en relación a la creación y participación, es compren-

der sus razones para hacerlo o no y evaluar y promover la calidad de sus prácticas. Si no crean, a pesar de querer hacerlo, porque carecen de habilidades para ir más allá de las producciones automáticas, entonces deberían desarrollarse esas habilidades. Si no participan porque reconocen que no están listos para decir algo significativo, esto podría considerarse como un signo de competencia en alfabetización mediática y debería discutirse y mejorarse principalmente por parte de los docentes en la escuela.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo nace de un proyecto de investigación europeo titulado *Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*, que ha recibido financiamiento del European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Program bajo el acuerdo n.º 645238 (TRANSLITERACY -645238/H2020- Research and Innovation actions).

Referencias bibliográficas

- Abruzzese, A. (1994). *Elogio del tempo nuovo: Perché Berlusconi ha vinto*. Génova: Costa & Nolan.
- Bechelloni, G. (1995). *Televisione come cultura*. Nápoles: Liguori.
- Bird, S. E. (2011). Are we all producers now? Convergence and media audience practices. *Cultural Studies*, 25(4-5), 502-516. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- boyd, d. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 39-58). Nueva York & Londres: Routledge.
- boyd, d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven & Londres: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2006). Children and New Media. En L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The Handbook of New Media* [Updated Student Edition] (pp. 75-91). Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi & Singapore: SAGE Publications.
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. En D. Buckingham (Ed.),

- Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 1-22). Cambridge: The MIT Press.
- Buckingham, D., Pini, M. & Willet, R. (2009). 'Take back the tube!': The Discursive Construction of Amateur Film- and Video-Making. In D. Buckingham & R. Willet (Eds.), *Video Cultures: Media Technology and Everyday Creativity* (pp. 51-70). Basingstoke & Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Buffardi, A. & Taddeo, G. (2017). The Web 2.0 Skills of Italian Students: An Empirical Study in Southern Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 45-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-4>
- Carpentier, N. (2011). Contextualizing author-audience convergences. 'New' technologies' claims to increased participation, novelty and uniqueness. *Cultural Studies*, 25(4-5), 517-533.
- Couldry, N. (2011). More Sociology, More Culture, More Politics. Or, a modest proposal for 'convergence' studies. *Cultural Studies*, 25(4-5), 487-501.
- Deuze, M. (2007). Convergence culture in the creative industries. *International Journal of Cultural Studies*, 10(2), 243-263.
- Ferrés, J. et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. España: Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar.
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. En L. A. Lewis (Ed.), *The Adoring Audience – Fan culture and popular media* (pp. 30-49). London & New York, Routledge.
- Gillespie, T. (2010). The politics of 'platforms'. *New Media & Society*, 12(3), 347-364. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>
- Gui, M. (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di Sociologia*, 69, 33-55. DOI : 10.4000/qds.515
- Hay, J. & Couldry, N. (2011). Rethinking Convergence/Culture. An introduction. *Cultural Studies*, 25(4-5), 473-486. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600527>
- Hesmondalgh, D. (2007). *The Cultural Industries*. Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi & Singapore: SAGE Publications.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York & Londres: New York University Press.
- Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. En K. B. Jensen (Ed.), *A Handbook of Media and Communication Research* (pp. 254-272). Londres & Nueva York: Routledge.
- Kim, J. (2012). The institutionalization of YouTube: From user-generated content to professionally generated content. *Media, Culture & Society*, 34(1), 53-67. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443711427199>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Masanet, M.-J., Contreras Pulido, P., & Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Communication & Society*, 26(4), 217-234. Recuperado de http://www.unav.es/fcom/communication-society/en/articulo.php?art_id=477
- Peil, C. & Sparviero, S. (2017). Media Convergence Meets Deconvergence. In S. Sparviero, C. Peil & G. Balbi (Eds.), *Media Convergence and Deconvergence* (pp. 3-30). Cham: Palgrave Macmillan.
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática – Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*. Braga: CECS.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Rosen, J. (2006, June 27). The People Formerly Known as the Audience [blog post]. Retrieved from http://archive.pressthink.org/2006/06/27/ppl_frmr_p.html
- Scaglioni, M. & Sfarдини, A. (2017). *La televisione: modelli teorici e percorsi d'analisi*. Roma: Carocci.
- Schäfer, M. T. (2011). *Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>