

Publicaciones en medios sociales de adolescentes y jóvenes: implicaciones para las actividades de creación de Relatos Digitales Personales

Youth's and teenagers' posting practices in social media: implications for Personal Digital Storytelling activities

Núria Molas-Castells

Universitat de Barcelona, Barcelona, España
nmolascastells@ub.edu

Marc Fuertes-Alpiste

Universitat de Barcelona, Barcelona, España
marcfuertes@ub.edu

Jordi Quintana Albalat

Universitat de Barcelona, Barcelona, España
jordi.quintana@ub.edu

Miguel Herreros Navarro

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual. Universitat de Barcelona, Barcelona, España

Resumen

Las actividades educativas formales de creación de relatos digitales de tipo personal (RDP) conviven con prácticas narrativas de publicación en medios sociales digitales de tipo informal. En este artículo se estudian estas prácticas en adolescentes y jóvenes a partir de un estudio de encuesta con una muestra de 378 estudiantes de 12 a 22 años. El objetivo es describir en qué plataformas publican historias, sobre qué temáticas, cómo las publican y, sobre todo, ver cómo todas estas prácticas podrían ser aprovechadas en actividades educativas formales de creación de RDP. Los resultados han permitido identificar los perfiles de los participantes como consumidores y publicadores de contenidos e historias y se han detectado implicaciones para las actividades con RDP: las historias se consumen y publican mayoritariamente desde el teléfono móvil inteligente, permitiendo que su movilidad y la ubicuidad en su uso puede modificar las prácticas tradicionales con RDP. A la hora de crear relatos, se distinguen nuevas posibilidades de composición, añadiendo nuevas capas de significación que a su vez pueden ayudar en la selección de temas de los RDP. Este conocimiento puede contribuir a actualizar las actividades educativas formales con RDP y a la valorización de actividades que se realizan en ámbitos informales.

Palabras clave: Relatos Digitales; narrativas personales; medios sociales digitales; redes sociales.

Abstract

Personal digital storytelling activities in formal education coexist with informal narrative practices. A survey-based study has been carried out and responses to a questionnaire have been collected from a sample of 378 students from 12 to 22 years old. It aims to know where they publish, what they publish and how they publish these contents in order to gather information about how these informal and everyday practices could have an influence in the context of personal digital storytelling activities in formal educational settings. The results obtained helped us identify implications that can be applied in traditional digital storytelling practices in educational contexts: the smartphone as the main device for the publication of stories, allowing the mobility and ubiquity that can bring on new spaces and dynamics for the creation of stories. They afford new possibilities for the composition of publications by adding new layers of meaning that can contribute in

the selection of the topics for their stories, inspired by the autobiographical contents published on digital social media. Understanding these practices can help updating traditional personal digital storytelling activities and appraising these new informal practices.

Key words: Digital Storytelling; personal narratives; digital social media; social networks.

1. Introducción

Los relatos digitales (*digital storytelling*) de tipo personal (RDP a partir de ahora) son narraciones personales breves, desarrolladas de forma no profesional y explicadas mediante medios digitales (Lambert, 2009; Rodríguez Illera & Londoño, 2009). Se desarrollan en forma de taller y siguen una metodología para guiar a los participantes en el proceso de ideación -normalmente, implicando ejercicios colectivos como los “círculos de historia” (Lambert, 2009, pág. 9)-, de producción de medios audiovisuales, de montaje del vídeo, de socialización y visionado colectivo de los RDP y de reflexión sobre el proceso de creación (Londoño-Monroy, 2012). Son utilizados como actividad educativa general (Annacontini & Rodríguez Illera, 2019; Gregori-Signes & Brígido-Corachán, 2014), para la formación reflexiva (Villalustre & del Moral, 2014), para el desarrollo del pensamiento crítico (Chan, 2019) o para el empoderamiento y la alfabetización digital y mediática en contextos formales en áreas específicas como lengua y literatura (Hernández Ortega, 2019) o de tipo más general (Rubio Hurtado et al., 2022). En la actualidad, las prácticas narrativas con RDP dentro del contexto educativo formal conviven con las prácticas sin una finalidad educativa que los jóvenes realizan en su ámbito informal y de vida cotidiana, como la visualización y publicación de selfis y/o stories de Instagram, Snapchat o TikTok y los videos de YouTube, entre otros. Por ejemplo, la aplicación Instagram habilita un enfoque narrativo porque permite la publicación de imágenes y videos que integran la expresividad de la mimesis y de la diégesis (Eagar & Dann, 2016). La mimesis es lo que se muestra, como un selfi, mientras que la diégesis es lo que no se muestra en la imagen sino en un texto explicativo que acompaña a la imagen.

Hay algunos estudios sobre cómo integrar estas nuevas prácticas en entornos educativos formales desde un punto de vista de alfabetización transmedia (Scolari et al., 2018; Taddeo & Tirocchi, 2021), entendida como un "conjunto de habilidades, prácticas, valores, prioridades, sensibilidades y estrategias de aprendizaje desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas participativas" (Scolari et al., 2018, p.15). Diversas revisiones de la literatura consultadas analizan la integración de medios sociales en la educación en general (Dennen et al., 2020; Jenkins et al., 2015; Stewart, 2016; Vanwynsberghe & Verdegem, 2013) o sobre cómo éstos se integran en prácticas de escritura en la educación formal (Galvin & Greenhow, 2019). Si bien en ellas se han identificado diversas prácticas con medios sociales usados para enseñar y para aprender en el contexto del aula, en ninguna de ellas aparecen estudios sobre cómo estas prácticas de creación de historias en los medios sociales digitales pueden influenciar las actividades de creación de narrativas o de relatos digitales tradicionales. Tener un conocimiento más profundo de estas nuevas prácticas debe permitir una reflexión sobre la incorporación y el uso de medios digitales en actividades educativas de creación narrativa.

El interés del presente estudio es explorar las conexiones de la publicación de narrativas digitales en los nuevos medios sociales digitales y cómo estos podrían beneficiar la metodología de los RDP. Esta metodología podría canalizar estas prácticas digitales desde el ámbito educativo formal, incorporando nuevos formatos o procesos de publicación, ayudando al alumnado a mejorar sus experiencias como creadores de

contenidos digitales y a proyectar sus identidades en los medios digitales, así como a mejorar sus competencias de alfabetización digital y de medios.

Para este estudio se plantean dos objetivos de investigación. Por un lado, describir y analizar prácticas de producción de contenidos/historias en los medios sociales digitales por parte de adolescentes y jóvenes, y por el otro, relacionar estas nuevas prácticas de publicación con las actividades de creación de RDP en contextos educativos. Con este propósito, la investigación se basa en un estudio de encuesta de tipo cuantitativo y descriptivo sobre las prácticas de publicación de historias por parte de adolescentes y jóvenes (de 12 a 22 años) dentro de la nueva ecología de medios sociales y de participación.

A continuación, apuntamos implicaciones educativas y también revisamos estudios recientes sobre prácticas de producción de contenidos/historias en medios sociales digitales, que nos servirán para la discusión de los resultados de la presente investigación. El artículo concluye con 4 implicaciones de las prácticas de publicación informales y cotidianas en la ecología de medios sociales para las actividades de creación de RDP en contextos educativos formales, que son el primer paso descriptivo hacia una futura propuesta de intervención educativa.

La nueva ecología de medios digitales y de participación

La aparición de la web social o web 2.0 y el uso de medios sociales y nuevos dispositivos móviles ha favorecido lo que algunos autores llaman una nueva ecología de la participación (Ciancia, 2013; Jenkins et al., 2009). Esta noción viene definida por el aumento de la presencia de medios y dispositivos y por el crecimiento del número de opciones para crear y difundir historias en las redes sociales (Ito, 2008), una práctica reservada hasta hace pocas décadas a profesionales (Williams, 2009). El papel de los jóvenes está concebido como productores y creadores y no sólo como consumidores, pasando de un único modelo de espectador pasivo de uso de medios a uno que pueda combinarse con un rol de creadores de contenidos (Aparici & García, 2018). Este rol se relaciona con el concepto de audiencia activa en el sí de una sociedad del espectáculo y desde un paradigma narcisista (Abercrombie & Longhurst, 1998; Débord, 1967).

Estas prácticas se convierten, especialmente en el colectivo de adolescentes y jóvenes, en una fuente principal de socialización y en una forma de comunicarse, de relacionarse y de crear comunidades (Elzo, 2008). Aunque forman un eje central en la vida del colectivo y son reconocidas como relevantes para el aprendizaje formal (Erstad et al, 2016), en muchas ocasiones estas prácticas no se han adquirido ni se relacionan con un contexto educativo formal (Cortes et al, 2018).

Enmarcados en este constructo teórico de la nueva ecología de la participación, Mirra et al. (2018) proponen cuatro ejes que pueden relacionarse con el uso de RDP en contextos educativos formales:

- Un consumo digital crítico, basado en la comprensión y el análisis crítico de los medios.
- Una producción digital crítica, promoviendo desde la educación experiencias guiadas de creación de contenidos digitales.
- El desarrollo de conocimientos para una distribución digital crítica, que aproveche las posibilidades de difusión y socialización de las producciones digitales a través de distintos contextos.
- Una pedagogía para la invención digital, que permita imaginar nuevas prácticas con los nuevos medios y sus posibilidades.

Prácticas de producción y de publicación de historias

Para describir las prácticas de producción de adolescentes y jóvenes se puede constatar, en primer lugar, la relación estrecha entre su cotidianidad y la tecnología. Según diversos estudios analizados (AIMC, 2020a, 2020b; Ballesteros & Picazo, 2018; Elogia, 2018; Garmendia et al., 2016; IAB & Elogia, 2020; Kemp, 2019a; Kemp, 2019b; Rideout & Robb, 2018; Sammarco, 2019; The Social Media Family, 2019) el 50% de los jóvenes consumen más del 90% de su tiempo de ocio en red, dedicando en su mayoría más de una hora al día, llegando en algunos casos a más de 3 horas. Según el Instituto Nacional de Estadística de España, (INE, 2019), el 66% de los niños y jóvenes entre 10 y 15 años tienen teléfono móvil, y en el caso de los de 15 años, el porcentaje es del 94%.

La extraordinaria capacidad de los dispositivos móviles ha favorecido el desarrollo de una experiencia de uso en el que se solapan los procesos de comunicación, de intercambio, de búsqueda de información, de ocio y de construcción y reelaboración (Gértrudix et al., 2017) y son múltiples los aspectos de la vida diaria, y en algunos casos de la esfera privada, que pasan a ser publicados y compartidos públicamente (De Ridder & Van Bauwel, 2015). El tipo de contenido que generan y comparten se focaliza en la proyección de su imagen en estos medios, entendiendo las redes como un espacio central en su socialización, tanto real como virtual, llegando incluso a generar nuevos códigos de escritura para comunicarse, en los que ni la gramática ni la ortografía son una prioridad, y atienden a otras variables especialmente estéticas como el uso de emoticonos (Almansa et al., 2013).

Sobre los temas de las publicaciones de historias en adolescentes, en un estudio de Londoño-Monroy (2012) sobre RDP en el ámbito de la educación formal, se observó que la edad era una variable clave para la elección de los temas: los más jóvenes no tenían muchos recuerdos del pasado debido a su corta edad, mientras que los más mayores sí podían recordar hechos pasados. Si bien las personas adultas pueden reflexionar sobre hechos pasados, los niños y adolescentes aún no tienen esta perspectiva, sino que están reuniendo elementos para definir y crear su propia identidad narrativa, pensando en su lugar en el mundo a través de historias que los definen y que ellos moldearán a lo largo de su vida adulta (McAdams, 1996).

Sus publicaciones se ven reforzadas por los comentarios de la audiencia, hecho que les alienta a mejorar sus producciones (Gértrudix et al., 2017). Rubio-Romero y Perlado (2017) señalan la importancia que va tomando la calidad del contenido compartido frente a la cantidad. Este elemento se relaciona con la popularidad de la publicación de contenidos efímeros (como los *Stories* de Instagram) donde se pasa de una construcción de la personalidad ideal a una demostración natural en tiempo real, destacando lo auténtico y lo real frente al postureo y lo perfecto.

Este despliegue y mejora de las prácticas de composición de sus publicaciones se relaciona con las competencias digitales y la evolución de la alfabetización digital. A pesar de esta evidencia, los jóvenes siguen necesitando el acompañamiento y el aprendizaje para hacer frente a las exigencias del ecosistema mediático y para desarrollar una actitud crítica (Masanet, 2014).

Destacamos que hay pocos estudios que encuentren diferencias sobre qué se publica en función de la variable de sexo. Estudios como el de Hernández-Ortega y Rayón-Rumayor (2021) muestran que las chicas usan más redes sociales con alta presencia de la imagen y del vídeo, siendo las *influencers* los modelos de referencia para ellas y los deportistas para ellos. En este mismo sentido, según Scolari et al. (2018), las chicas utilizan medios sociales digitales enfatizando el aspecto relacional y de participación mientras que los chicos se centran más en aspectos de juego (videojuegos). Estas diferencias pueden ser

preocupantes por la estereotipación de género que suponen donde las chicas destacan por los aspectos emocionales y los chicos con los aspectos de acción, violencia y humor (Masanet, 2014).

2. Método

Como se ha citado anteriormente, el presente estudio tiene dos objetivos. En primer lugar, estudiar las prácticas de publicación de historias por parte de adolescentes y jóvenes dentro de la nueva ecología de medios sociales. En segundo lugar, relacionar las nuevas prácticas de producción y publicación de historias con las actividades de creación de RDP. Para ello, se plantean dos preguntas de investigación, la primera con una sub-pregunta:

- ¿Qué tipo de prácticas de producción y de publicación de contenidos/historias realizan los participantes en los medios sociales digitales?
 - ¿Existen diferencias por intervalos de edad y/o de género respecto a los hábitos de producción?
- ¿Qué implicaciones pueden conllevar estas nuevas prácticas de publicación con la creación de RDP en contextos formales?

Muestra

La muestra del estudio son 378 estudiantes de Andalucía y de Cataluña de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Programas de Formación e Inserción (PFI)) y estudiantes de universidad (ver tabla 1). El muestreo ha sido no probabilístico y de tipo intencional (Latorre et al., 1996), basado en la facilidad de acceso a participantes jóvenes por parte de los investigadores.

Tabla 1.

Nivel educativo de los estudiantes en frecuencia y porcentaje.

Nivel educativo de los estudiantes	Muestra (n)	Porcentaje
Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	101	27.2%
Estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria	179	46.8%
Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social)	98	25.9%
Total	378	100%

La edad de los participantes va de los 12 a los 22 años (media de 16.08 años), y de ellos, 221 son de género femenino (58.5%), 151 de género masculino (40.2%) y 5 calificados como “otro” (1.3%) (ver tabla 2).

Tabla 2.

Edad de los participantes, recodificada por intervalos, en frecuencia y porcentaje.

Intervalos de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Hasta 14 años	117	31.0	31.0
Entre 15 y 17 años	135	35.7	66.7
Entre 18 y 20 años	100	26.5	93.1
21 o más	26	6.9	100.0
Total	378	100	

Instrumento y procedimiento de recogida y de análisis de datos

La metodología del estudio es de tipo cuantitativo y descriptivo, siguiendo un método de estudio por encuesta (Ruiz-Bueno, 2009) por medio de un cuestionario ad hoc, validado por tres expertos en investigación educativa y con una prueba piloto previa. Se ha optado por este instrumento porque el cuestionario se contempla como una herramienta válida para estudiar las percepciones y las opiniones de los estudiantes (Creswell, 2013). En el diseño del instrumento se han considerado las orientaciones de la American Association for Public Opinion Research (AAPOR, 2018). La aplicación se ha realizado digitalmente, siempre con la presencia de un investigador del equipo en el momento de recoger las respuestas para resolver cualquier consulta y reducir el número de casos perdidos (Estadella & Ardévol, 2011).

El cuestionario está conformado por 36 preguntas divididas en tres bloques. El primer bloque es relativo a datos sociodemográficos (edad, género, país y educación). El segundo, permite ver dónde publican historias (medios utilizados, redes favoritas) y el tercero, permite obtener información sobre cómo publican estas historias (tipología de historias y proceso de elaboración de la publicación).

Las respuestas obtenidas se han analizado mediante estadísticos descriptivos utilizando el programa IBM SPSS. Se presentan datos estadísticos descriptivos y comparación de porcentajes. Para poder responder a la sub-pregunta 1a, se han cruzado variables de estudio relativas a los hábitos de producción y de publicación de historias con las variables independientes de edad y género y se han aplicado pruebas de contraste (ANOVA y chi-cuadrado). Como la variable geográfica no aporta diferencias significativas en ninguno de los resultados, solamente nos fijamos en las variables de edad y de género.

3. Resultados

Sobre la publicación de contenidos e historias en medios sociales digitales

Según los encuestados la mayor parte de las publicaciones se realiza a través del teléfono móvil inteligente (un 71.7% lo hacen siempre en este dispositivo), durante la tarde (61%) o por la noche (44.4%).

En el polo opuesto encontramos el ordenador de sobremesa, en el que el 94.7% de los encuestados no publica ni una o de manera poco frecuente. Respecto al momento de publicación preferido, no se observan diferencias entre semana y en fin de semana. El

lugar donde acostumbran a publicar (ver figura 1) es desde casa (90.2%) y, en segundo lugar, en menos de la mitad de los casos es desde lugares de ocio social como bares, tiendas o cafeterías. Aunque utilicen dispositivos móviles, solamente un 18.25% publica desde medios de transporte. Muy pocos participantes afirman publicar desde el centro educativo y si lo hacen prevalece el aula (11.64%).

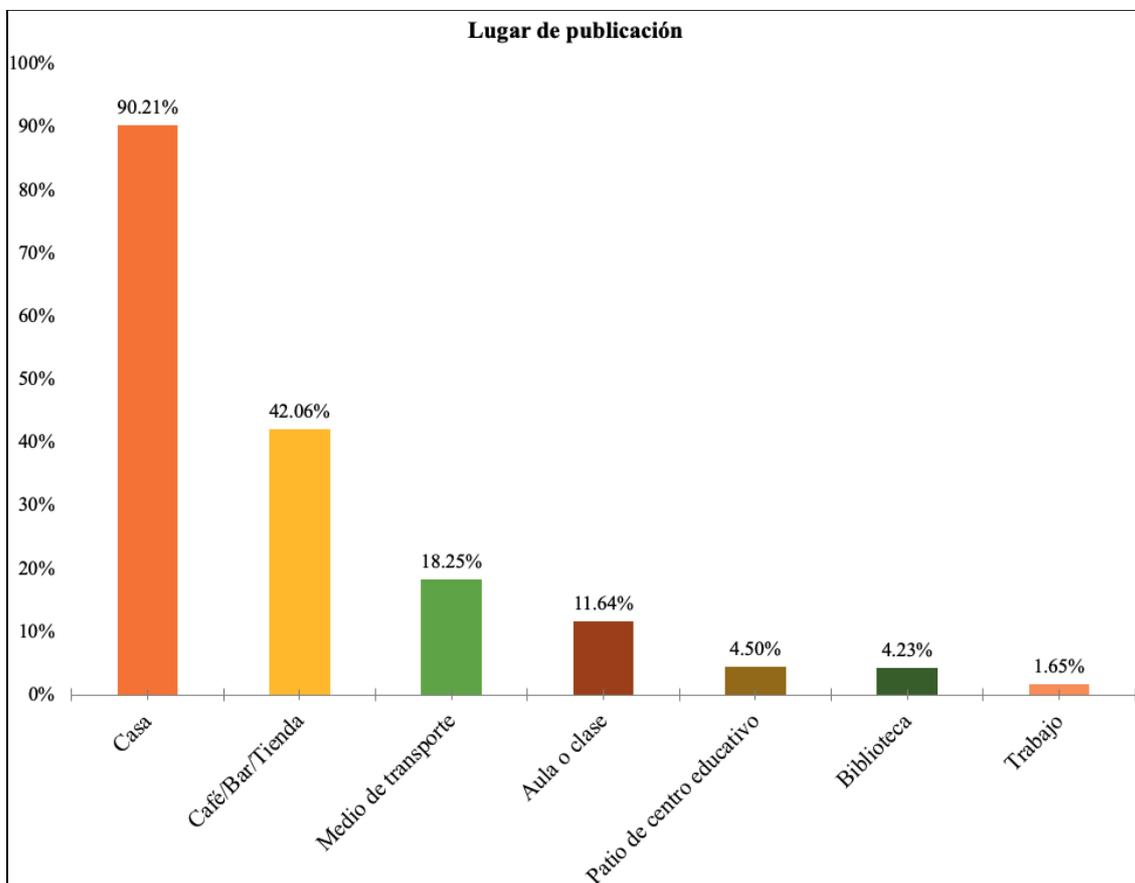


Figura 1. Lugar de publicación.

Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos en los procesos de elaboración de contenidos (ver figura 2), el 23% de los participantes dedica menos de un minuto a la elaboración y publicación de contenidos. De forma acumulada, un 60% está por debajo de los 4 minutos. Un 85% por debajo de los 9 minutos. Solamente un 15% dedica más de 10 minutos a elaborar sus publicaciones. Los participantes que dedican más de una hora representan solamente un 3%.

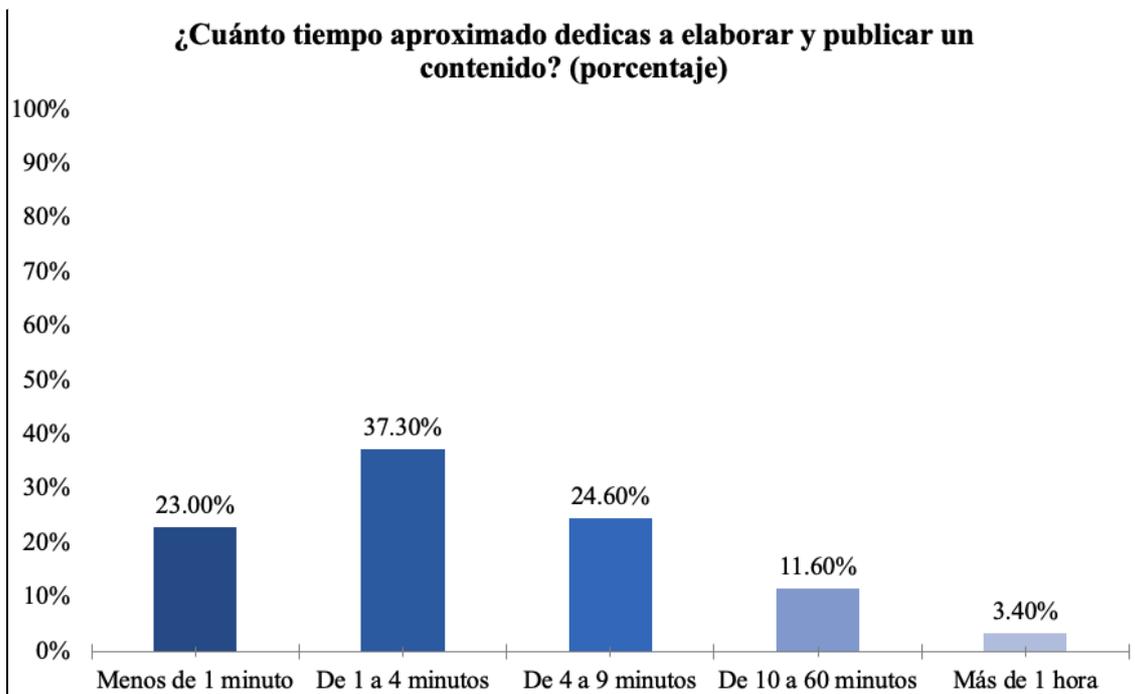


Figura 2. Tiempo de elaboración y publicación.

Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos en las temáticas de lo que publican, las más comunes son las aficiones, gustos y pasiones (69.05%), seguido de temas sobre personas importantes (58.73%), lugares y espacios (52.91%) o cosas del día a día (48.94%). Las menos comunes son las vinculadas con temas relativos a las actividades profesionales (8.20%) y a los procesos de aprendizaje (6.35%).

En la figura 3, se han recodificado los resultados en 4 intervalos de edades para ver posibles diferencias en las temáticas sobre las que publican. Encontramos que entre los 12 y los 14 años publican más sobre “sueños o deseos” y sobre “lugares y espacios”. Los participantes entre 15 y 17 años (los más publicadores) publican más sobre “relaciones amorosas o sentimentales” y sobre “reflexiones personales”. Entre los 18 y los 20 años publican más sobre “procesos de aprendizaje, descubrimiento y conocimiento”, y sobre “actividades profesionales o laborales” como también ocurre con los de 21 o 22 años (los menos publicadores).

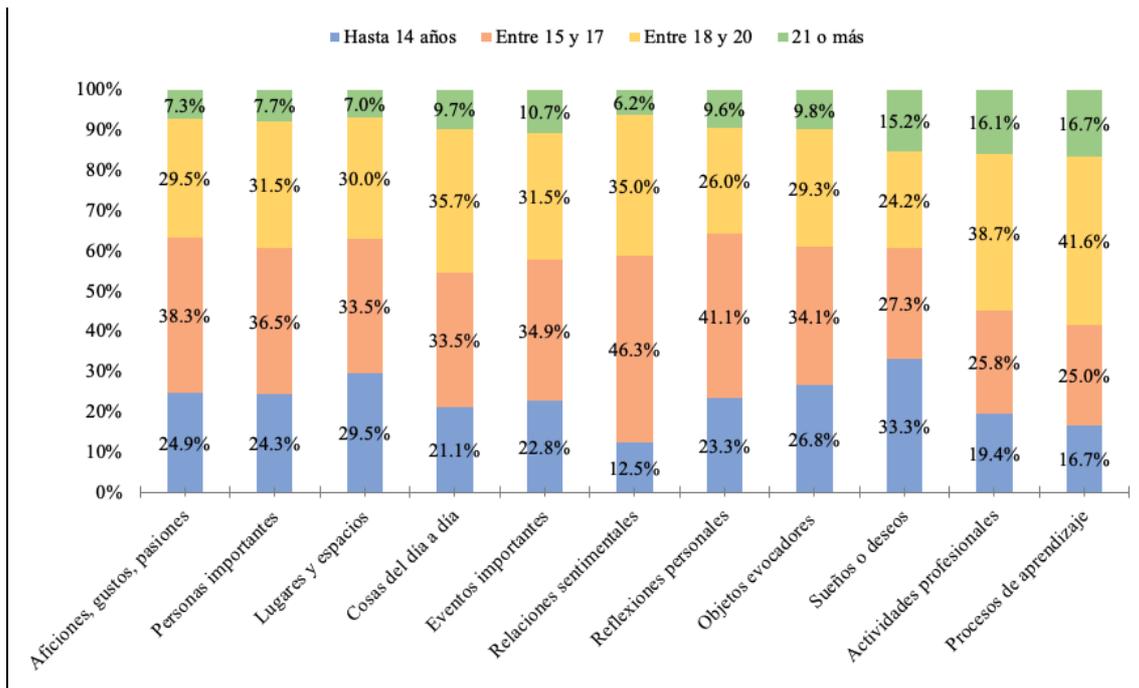


Figura 3. Temáticas de las publicaciones por edades.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos sobre temáticas separados por sexos muestran que el sexo femenino publica más sobre los temas expuestos en el cuestionario (ver figura 4). Los chicos han escogido estos temas significativamente menos. Solamente llegan al 42% respecto las temáticas de “Sueños o deseos” y “Actividades profesionales”. El sexo femenino destaca sobre todo en la categoría “Personas importantes en nuestra vida” en casi un 74% y en la categoría “Relaciones amorosas o sentimentales” con un 73.4%.

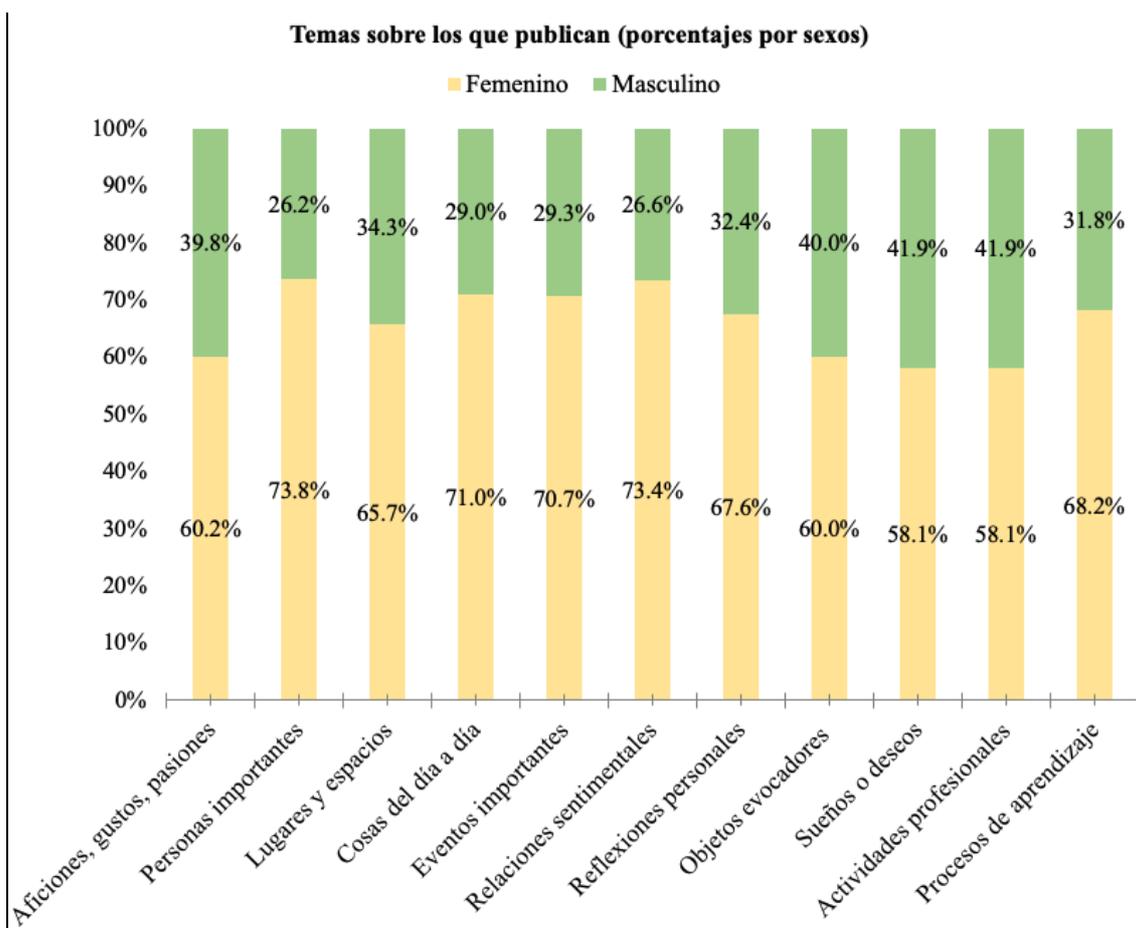


Figura 4. Temáticas de las publicaciones según sexo

Fuente: Elaboración propia.

Si preguntamos sobre el tipo de contenidos publicados (ver figura 5), casi el 90% son fotos, el 75% son selfis grupales y cerca del 60% son selfis individuales. En este tipo de publicaciones, los autores suelen aparecer acompañados en un 56% de las respuestas, frente a un 37% que declara que suele aparecer solo.

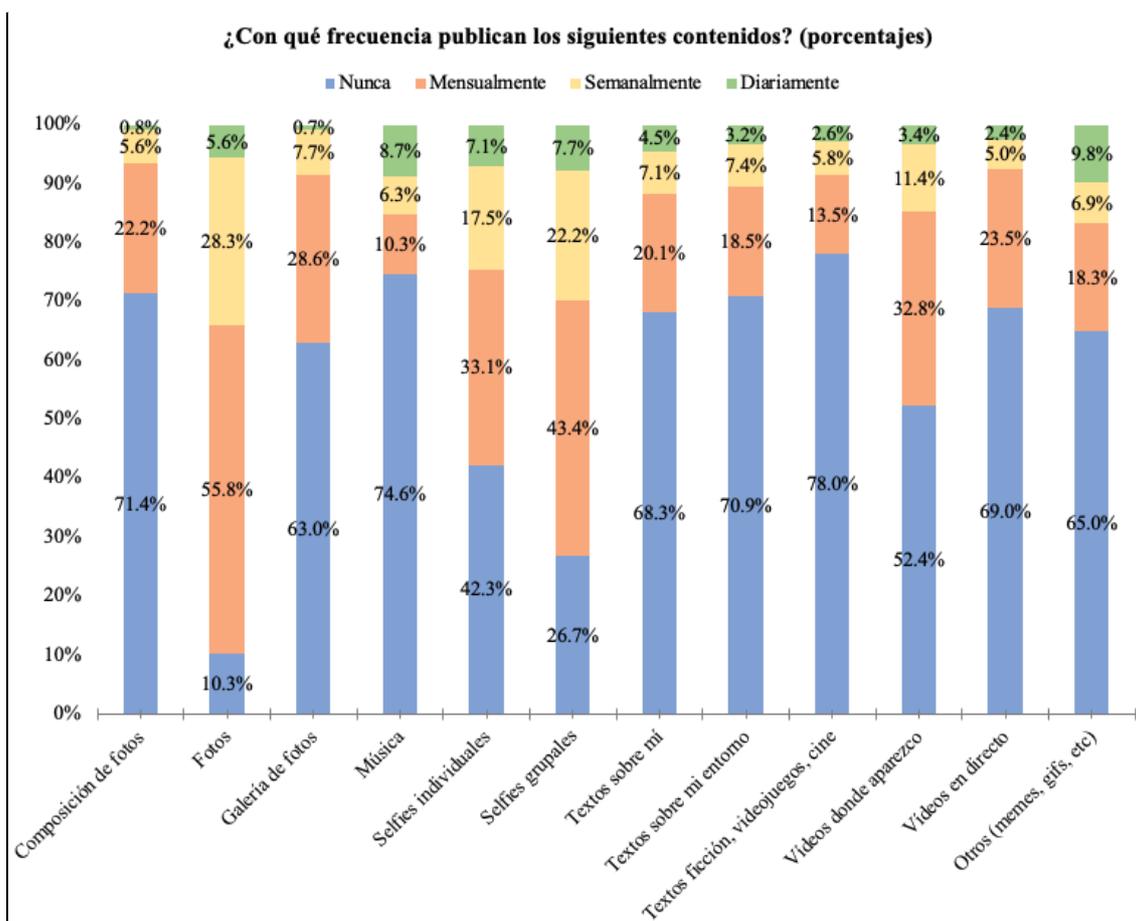


Figura 5. Frecuencia de publicación según tipo de contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Al ser preguntados sobre la duración de los vídeos publicados, cerca de un 50% declara no publicar nunca vídeos. Los participantes que sí publican vídeos lo hacen mayoritariamente (54%) a través de vídeos que duran menos de un minuto, incluso de menos de 30 segundos (33.1%). Las publicaciones van acompañadas de emoticonos, de emojis y de menciones de forma muy frecuente, y en menor medida de etiquetas de geolocalización. El uso de hashtags y de texto explicativo breve que las acompañe es poco frecuente (ver figura 6).

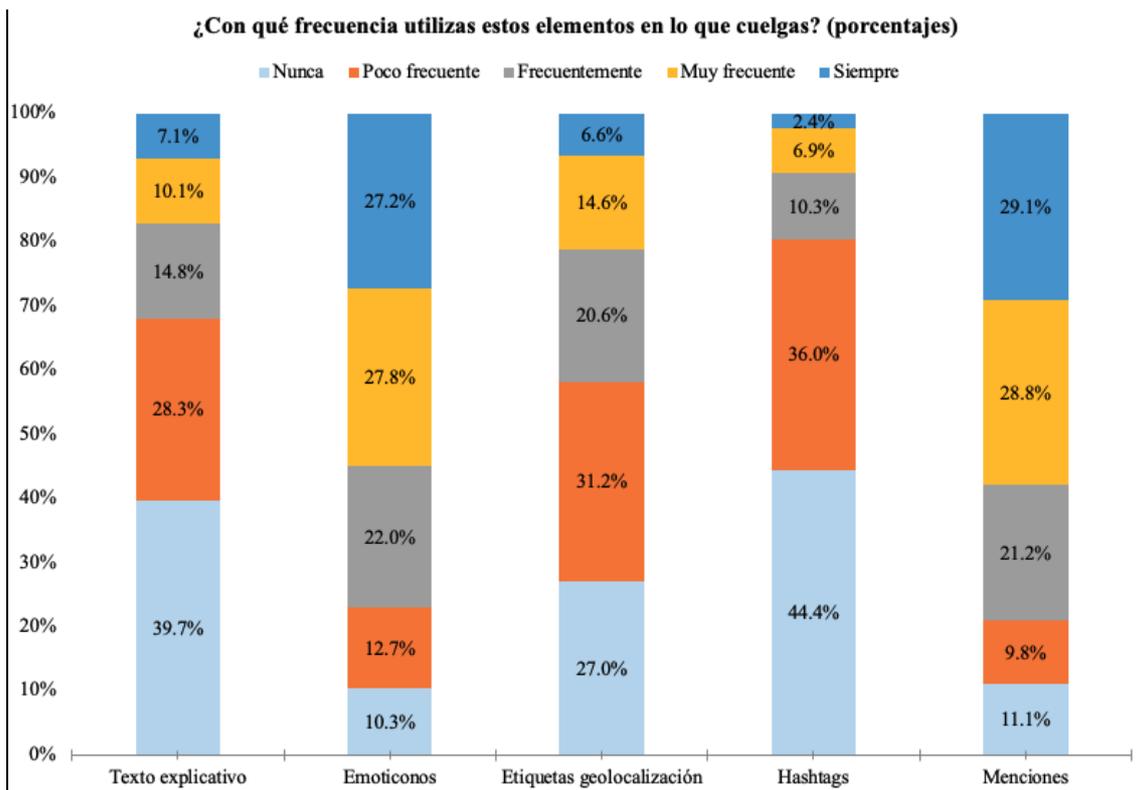


Figura 6. Frecuencia de uso de elementos que acompañan a las publicaciones
 Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los participantes (83.6%) crea su propio contenido para publicarlo y un 28.3% también lo saca de Internet, lo retuitean, copian y reenvían (repostean). También preparan (editan, retocan) los contenidos publicados en un 72%.

Finalmente, los participantes que aprovechan las funciones de las *Stories* de Instagram o de Snapchat para publicar contenidos efímeros, tienen mayoritariamente entre 16 y 17 años y son de sexo femenino. Encontramos diferencias significativas por edad (ver tabla 3) y al aplicar la prueba chi cuadrado, la significación de 0,00 indica que la frecuencia de publicación y la variable de género son dependientes (ver tabla 4).

Tabla 3.
 Frecuencia publicación contenidos efímeros por edad.

¿Con qué frecuencia publicas contenidos que se eliminan en un tiempo determinado?				
	Porcentaje	Promedio edad	SD	Sig.(ANOV A)
Nunca	20.90%	14.84	2.866	
Poco frecuente	30.20%	16.05	2.938	
Frecuentemente	21.70%	16.39	2.832	p=.000
Muy frecuente	18%	16.88	2.459	
Siempre	9.30%	16.71	2.504	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Frecuencia publicación contenidos efímeros por género.

¿Con qué frecuencia publicas contenidos que se eliminan en un tiempo determinado?	Femenino	Masculino	Chi-cuadrado
Nunca	15.8%	28.30%	
Poco frecuente	24.9%	37.50%	
Frecuentemente	24.40%	18.40%	p=.000
Muy frecuente	23.10%	10.50%	
Siempre	11.80%	5.30%	

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Los resultados obtenidos son acordes con las prácticas recogidas en estudios previos revisados. En conjunto muestran una tendencia de publicación a través del teléfono móvil inteligente, que permite un amplio abanico de posibilidades comunicativas, de interacción, búsqueda y reelaboración de la información de manera casi inmediata y en cualquier lugar (Gértrudix et al., 2017). En este sentido, la mayor parte de las publicaciones se realizan en casa (90.2%), siendo muy poco frecuente el espacio educativo formal (11.6%). Para entender este resultado se debería analizar la normativa de uso del smartphone en cada uno de los centros y su impacto como limitación externa. Pero más allá de las restricciones formales, los resultados apuntan a que los jóvenes no relacionan las competencias mediáticas con el espacio escolar (Cortés et al., 2018).

Si observamos el tipo de producciones, son fundamentalmente imágenes personales (García et al., 2013). Basándonos en la distinción de la mimesis y la diégesis de Eagar y Dann (2016), en las publicaciones se generan nuevos códigos de escritura para comunicarse, menos dependientes de la diégesis (como hashtags y textos breves explicativos) y atienden a otros elementos de la mimesis especialmente estéticos y visuales como el uso de emoticonos y/o emojis (Almansa et al., 2013).

Solamente la mitad de los participantes publica vídeos, que acostumbran a ser de menos de un minuto de duración. Esto puede ser debido a las posibilidades de publicación de vídeo de cada aplicación (en Instagram las Stories están limitadas a 1 minuto, y en Snapchat a 10 segundos). Los contenidos efímeros son muy publicados (en casi un 80% de las personas encuestadas). Se trata de formas de publicación más natural y casual (Rubio-Romero & Perlado, 2017).

La mayoría de los participantes declara que lo que publican es propio, aunque casi la cuarta parte también reposteaa contenidos de terceras personas. Además, se fijan en lo que publican, dedicando tiempo para la preparación de los contenidos y para su edición una

vez publicados. Según Gértrudix et al. (2017), la mejora del desempeño y la elaboración de las producciones ocurre por la respuesta gratificante de su audiencia y, según Rubio-Romero y Perlado (2017), prevalece la calidad del contenido compartido frente a la cantidad. Hablamos de que los adolescentes y jóvenes del estudio son consumidores, pero también son productores, en el sentido de los prosumidores y prousuarios (Bruns, 2008; Guerrero et al., 2018).

Respondiendo a la sub-pregunta 1a, sobre si existen diferencias por edad o por género por lo que respecta a los hábitos de producción y publicación, encontramos que estas sí son variables que condicionan lo que se publica. Los temas sobre los que se publican dependen de las experiencias personales concretas. Estudios como los de Lambert (2009) y Londoño Monroy (2012) apuntan algunas de las temáticas de los relatos, por ejemplo sobre alguien relevante, sobre eventos o lugares de nuestra vida. Éstos temas dependen de la edad de los participantes. Los más jóvenes (de 12 a 14 años) no publican sobre el pasado porque apenas tienen recuerdos sobre los que explicar y sus temas se centran en aspectos del presente y del futuro, como son los sueños o deseos y sobre lugares y espacios. Según McAdams (1996), están reuniendo elementos para definir y crear su propia identidad narrativa, pensando en su lugar en el mundo a través de historias que los definen y que ellos moldearán a lo largo de su vida adulta.

Por sexo, vemos que las personas de sexo femenino publican más que los hombres sobre el conjunto de temáticas disponibles en el cuestionario. Parece que en el mismo no hemos incluido aquellas temáticas que los participantes de sexo masculino podrían publicar (como por ejemplo *videojuegos*) y lo apuntamos como una limitación de la presente investigación. La diferencia entre sexos nos lleva a lo que Masanet (2014) señala como dos esferas estereotipadas de género que conecta a las chicas con algo más sentimental y emocional y a los chicos con la acción, la violencia y el humor.

También encontramos diferencias significativas de edad y de género en la publicación de contenidos efímeros, publicados sobre todo por jóvenes entre 16 y 17 años. Las chicas publican significativamente más de forma efímera que los chicos, siguiendo la tendencia identificada por Scolari et al. (2018).

Todas las respuestas a la primera pregunta de investigación nos orientan para dar una respuesta a la pregunta 2, sobre las implicaciones de estas nuevas prácticas de producción y publicación de historias con la creación de RDP en contextos educativos. Estas nuevas prácticas comparten una naturaleza autobiográfica, sobre temas significativos para las personas que las publican, con componentes emocionales patentes, compuestas por medios audiovisuales y donde su creación implica la puesta en práctica de competencias de alfabetización digital. En la línea de lo expuesto por Mirra et al. (2018), son actividades que, de tener una intencionalidad educativa, pueden contribuir a la alfabetización crítica, tanto de consumo, producción, socialización e invención.

A partir de esta discusión de resultados, identificamos 4 implicaciones de las nuevas prácticas de publicación en los medios sociales digitales, que pueden aportar cambios a los procesos tradicionales de creación de RDP en el ámbito educativo:

En primer lugar, por su popularidad de uso, destacamos la posibilidad de integración del teléfono móvil inteligente como dispositivo de creación y de socialización de los RDP. Estos disponen de aplicaciones de edición de vídeo, audio e imágenes, gratuitas y potentes, que pueden utilizarse en la fase de producción de medios. Además, los teléfonos móviles simplifican el número de dispositivos necesarios para su creación - tradicionalmente se utilizaban ordenadores de sobremesa, portátiles y periféricos como grabadoras de audio, cámaras de fotografía, dispositivos de almacenamiento externo,

etcétera-, e incluso permiten el uso de un dispositivo personal, en la línea de la tendencia BYOD (*bring your own device*) o “trae tu propio dispositivo” (Johnson et al., 2016).

Las aplicaciones más populares que se utilizan en estos dispositivos móviles por parte de los adolescentes y de los jóvenes son Whatsapp e Instagram, donde se desarrolla la nueva ecología de participación de la que hablan Jenkins et al. (2009). Esta capacidad de los medios sociales digitales puede ser aprovechada como espacio para socializar los RDP acabados, e incluso durante su proceso de elaboración, permitiendo habilitar espacios de interacción y comunicación. Tradicionalmente, la audiencia que visualiza los RDP, normalmente es la misma comunidad que ha realizado un taller concreto de RDP, o espectadores que visualizan RDP compartidos en Internet. Se trata entonces de una audiencia sin un vínculo previo con el autor del RDP. En cambio, la ecología de participación de los medios y la comunidad de seguidores es algo vivo y conectado que puede aportar a las actividades de creación de RDP con adolescentes y jóvenes. Es en este momento donde se hace necesario desarrollar competencias para la socialización crítica a través de diversos contextos (Mirra et al., 2018).

La segunda implicación, tiene relación con la propia capacidad de movilidad del teléfono inteligente. Hemos visto que los participantes prefieren publicar fuera del horario lectivo -en consonancia con los estudios citados Elogia (2018), IAB y Elogia (2020) y AIMC (2020a y 2020b)-, preferiblemente en casa, favoreciendo su tiempo de conexión preferido (tarde-noche), liberando tiempo de dedicación en el aula, y ganando aquellos espacios donde la persona se encuentra sin presión y con más tranquilidad. Los talleres y las actividades de creación de RDP pueden sacar una ventaja de esta ubicuidad, dando más autonomía a los alumnos, sobre todo en la fase de producción de medios para los relatos como también para su postproducción o montaje, que es cuando más uso se hace de las aplicaciones de edición de vídeo.

La tercera implicación se centra en la composición de las publicaciones. Los adolescentes y los jóvenes disponen en el teléfono de muchos medios propios (imágenes, selfis, selfis grupales, vídeos, etcétera) que pueden aprovechar para construir sus RDP. No es necesario escanear ni recuperar los medios de archivos físicos, solamente es preciso buscarlos en su teléfono o cuentas de medios sociales. Además, los resultados indican que los participantes añaden emoticonos o emojis y menciones en sus publicaciones, enriqueciéndolas, habilitando emociones o estados de ánimo y conectando con sus seguidores, añadiendo nuevas capas de significado al relato. Aquí, parece que el elemento efímero de algunas publicaciones en medios sociales es más difícil que sea integrado en los RDP, porque en estos últimos se busca la perdurabilidad de la narración. Igualmente, se abre la posibilidad de reproducir este sentido estético de espontaneidad en los relatos.

La cuarta y última implicación está relacionada con los temas de las publicaciones en los medios sociales. Los participantes publican sobre actividades propias, sobre personas importantes, intereses, deseos y sobre sueños. Son temas que, al igual que ocurre en los RDP, son de tipo autobiográfico, personal y significativo para quien los narra. Pueden ser fuente de inspiración de los RDP, produciendo un proceso de tránsito del ámbito más informal y cotidiano a un entorno formal, introduciendo las producciones de los medios sociales digitales durante el proceso de conceptualización de los RDP como son los círculos de historia (Lambert, 2009). Hemos identificado que los chicos publican menos que las chicas sobre determinados temas y encontramos que puede ser interesante investigar sobre estas diferencias y averiguar si hay temáticas personales estereotipadas por género tal y como señala Masanet (2014).

5. Conclusiones

Conocer mejor los usos y las prácticas de producción y publicación de contenidos/historias de los adolescentes y de los jóvenes puede contribuir a actualizar las actividades educativas con RDP, incorporando la alfabetización digital crítica como eje central (Mirra, et al, 2018) y la valorización de actividades que se realizan en ámbitos informales, facilitando la transferencia y permeabilidad entre contextos (Cortés et al., 2018; Erstad et al., 2016). Pensamos que poner en práctica estas experiencias de publicación informal y estudiar su integración en prácticas de creación narrativa de tipo autobiográfico en el ámbito educativo formal como son las actividades con RDP, puede ser de interés para futuras investigaciones con la finalidad de dar respuestas que favorezcan la participación en el ecosistema mediático. Es importante comprender esta posible convergencia entre prácticas y contextos, para poder actualizar estas prácticas educativas y que sean más acordes con las competencias mediáticas cotidianas. El trasvase competencial puede ser positivo de lo informal a lo formal y viceversa.

Presentación del artículo: 12 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 13 de julio de 2022

Fecha de publicación: 31 de julio de 2022

Molas-Castells, N., Fuertes-Alpiste, M., Quintana-Albalat, J., & Herreros Navarro, M. (2022). Publicaciones en medios sociales de adolescentes y jóvenes: implicaciones para las actividades de creación de Relatos Digitales Personales. <i>Revista de educación a distancia</i> , 22(70). http://dx.doi.org/10.6018/red.524161

Financiación

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto PID2019-108924GB-I00, con la financiación registrada por CIN/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- AAPOR. (2018). *Best Practices for Survey Research*. <https://bit.ly/3uFrb8q>
- Abercrombie, N., & Longhurst, B. (1998). *Audiences*. Sage.
- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20(40), 127-135. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Annacontini, G., & Rodríguez Illera, J.L. (eds, 2019). *La mossa del gambero. Teoria, metodi i contesti di pratica narrativa*. Sintesis.
- Aparici, R., & García Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2019a). *21º Navegantes en la Red – Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. AIMC-Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Recuperado de: <https://bit.ly/3PdGZr6>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2019b).

Infografía Resumen 21º Navegantes en la Red. Recuperado de:
<https://bit.ly/3OUir6x>

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2020a). *22º Navegantes en la Red – Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. AIMC-Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. <https://bit.ly/3NYsmH2>

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2020b). *Infografía resumen 22º Navegantes en la Red*. <https://bit.ly/3NUkSEQ>

Ballesteros, J. C., & Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Recuperado de: <https://bit.ly/3PkX6TD>

Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>

Bruns, A (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Producers*. Peter Lang.

Chan, Ch. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial” *Children and Youth Services Review*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>

Ciancia, M. (2013). “Transmedia phenomena: new practices in participatory and experiential content production”. *Proceedings of the 11th European Conference on Interactive TV and video*, 41–44. <https://doi.org/10.1145/2465958.2465962>

Cortés, S., García-Pernía, M.R., de la Fuente, J., Martínez-Borda, R., & Lacasa, P. (2018). Young creators in open spaces: digital ethnography. *Digital Education Review*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.185-202>

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications.

Débord, G. (1992). *La société de l'espectacle*. Gallimard.

De Ridder, S., & Van Bauwel, S. (2015). The discursive construction of gay teenagers in times of mediatization: youth's reflections on intimate storytelling, queer shame and realness in popular social media places. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 777-793. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992306>

Dennen, V.P., Choi, H., & Word, K. (2020). Social media, teenagers, and the school context: a scoping review of research in education and related fields. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1635-1658. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>

Eagar, T., & Dann, S. (2016). Capturing and Analyzing Social Media Composite Content: The Instagram Selfie. *Consumer Culture Theory*, 18, 245-265. <http://dx.doi.org/10.1108/S0885-211120160000018016>

Elogia. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Madrid: IAB Spain / Elogia. Recuperado de: <https://bit.ly/3PhDIqD>

Elzo, J. (2008). *Identidad: juventud y crisis*. Taurus.

Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schrøder, K. C., Pruuilmann-Vengerfeldt, P.

- , & Jóhannsdóttir, T. (eds.) (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense Publishers.
- Estalella, A., & Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia: revista de ciencias sociales*, 55, 87-111. <https://bit.ly/3uilibzn>
- Galvin, S., & Greenhow, C. (2020). Writing on Social Media: a Review of Research in the High School Classroom. *TechTrends*, 64, 57–69. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00428-9>
- García, A., López de Ayala, M. C., & Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, XXI(41), 195-204. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de: <https://bit.ly/3Pmp41a>
- Gétrudix Barrio, M., Borges Rey, E., & García García, F. (2017). Redes sociales y jóvenes en la era algorítmica. *TELOS*, (107), 1-13. <https://bit.ly/3yYdxQt>
- Gregori-Signes, C., & Brígido Corachán, A. M. (2014), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Publicacions de la Universitat de València.
- Guerrero-Pico, M., Masanet, M.J., & Scolari, C.A. (2018). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Hernández Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.329>
- Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135-156. <https://doi.org/10.6018/educatio.42701>
- Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, N. (2016): Minors as creators in the digital age: from prosumer to collaborative creator. Theoretical review 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1.301-1.322. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147en>
- IAB Spain (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Recuperado de: <https://bit.ly/3PhDIqD>
- IAB y Elogia. (2020). *Estudio Anual de Redes Sociales 2020*. Recuperado de: <https://bit.ly/3uIkiU1>
- INE Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, Año 2019* [Encuesta sobre el Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y de la Comunicación en el Hogar, Año 2019]. Recuperado de: <https://bit.ly/3IwXGvk>
- Ito, M. (2008). Education vs. entertainment: a cultural history of children's software. En K. Salen *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. (pp. 89–116).

MIT Press.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. When Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Polity Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. The New Media Consortium.
- Kemp, S. (2019a). *Digital 2019*. WeAreSocial; Vancouver: Hootsuite. REcuperado de: <https://bit.ly/3ySF9W3>
- Kemp, S. (2019b). *Digital 2019 España*. WeAreSocial: Hootsuite. Recuperado de: <https://bit.ly/3nTiXG0>
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling*. Digital Diner Press.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. GR92.
- Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.19-36>
- Masanet, M. J. (2014). *Representació mediàtica i interpretació adolescent de la sexualitat i la relació amorosa en la ficció seriada*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: <https://bit.ly/3IzpPC8>
- McAdams, D.P. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1
- Mirra, N., Morrell, E., & Filipiak, D. (2018) From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory Into Practice*, 57 (1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2018). *Social Media Social Life. Teens Reveal Their Experiences*. Common Sense Media. Recuperado de: <https://bit.ly/3yUy7B7>
- Rodríguez-Illera, J.L., & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. <https://bit.ly/3auimHE>
- Rubio-Hurtado, M.J., Fuertes-Alpiste, M., Martínez-Olmo, F., & Quintana, J. (2022). Youth's Posting Practices on Social Media for Digital Storytelling. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 97-113. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.729>
- Rubio-Romero, J., & Perlado Lamo de Espinosa, M. (2017). Snapchat o el impacto del contenido efímero. *TELOS* (107), 1-15. Recuperado de: <https://bit.ly/3O1a5ZJ>
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y

- sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Sammarco, P. (20 de febrero de 2019). *Informe del uso de las redes sociales en España*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://bit.ly/3c7o8iN>
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Stewart, O. G. (2016). A critical review of the literature of social media's affordances in the classroom. *E-Learning and Digital Media*, 12 (5-6), 481-501. <https://doi.org/10.1177/2042753016672895>
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2021). Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students, *Information, Communication & Society*, 24(2), 241-257. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>
- The Social Media Family. (2019). *V Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España*. The Social Media Family. Recuperado de: <https://bit.ly/3uIkxyp>
- Vanwynsberghe, H., & Verdegem, P. (2013). Integrating Social Media in Education. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2247>
- Villalustre Martínez, L., & del Moral Pérez, E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 115-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Williams, B. T. (2009). *Shimmering literacies. Popular culture & reading & writing online*. Peter Lang.