

Extra Jóvenes. Medios y cultura colaborativa (07)

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada



MJ Establés, M Guerrero-Pico, RS Contreras-Espinosa (2019): “Jugadores, escritores e *influencers* en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 214 a 236.


<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1328/11es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1328](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328)

Jugadores, escritores e *influencers* en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes

Gamers, writers and social media influencers: professionalisation processes among teenagers

María-José Establés [[CV](#)] [ ORCID] [ GGS] Personal investigador. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, UPF - Barcelona (España). mariajose.estables@upf.edu.

Mar Guerrero-Pico [[CV](#)] [ ORCID] [ GGS] Personal investigador. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, UPF - Barcelona (España)
mariadelmar.guerrero@upf.edu.

Ruuth-S Contreras-Espinosa [[CV](#)] [ ORCID] [ GGS]. Departamento de Comunicación. Profesora en la Universidad de Vic, Uvic - Universidad Central de Cataluña (España).
ruth.contreras@uvic.cat.

Abstracts

[ES] **Introducción.** La evolución de la industria mediática ha precipitado profundos cambios en la forma en que los adolescentes desarrollan sus competencias y acceden a la producción transmedia. En concreto, nos centraremos en la aparición de una *zona gris* donde los *hobbys* mediáticos devienen en oportunidades de profesionalización para los jóvenes, y en oportunidades de beneficio económico para las industrias. **Metodología.** El enfoque metodológico que se ha llevado a cabo se ha realizado desde una perspectiva mixta de métodos cualitativos y cuantitativos. Se han integrado técnicas de recolección y análisis de datos de corte etnográfico, estadístico y textual. **Resultados.** Se detectan tres ámbitos de profesionalización: videojuegos, escritura creativa y redes sociales con sus propias dinámicas con respecto al género de los adolescentes y los recursos y plataformas utilizados. **Discusión y Conclusiones.** Los adolescentes que emprenden procesos de profesionalización son una minoría y, dentro de este grupo, es fundamental fortalecer las competencias que les permitan comprender en qué medida su trabajo beneficia económicamente a las compañías de comunicación.

[EN] Introduction. The evolution of the media industry has prompted profound changes in the way teenagers develop their skills and access transmedia products. To be precise, the article focuses on the emergence of a grey area where media hobbies become professionalisation opportunities for young people, and profit opportunities for the industries. **Methods.** The study has been carried out from a mixed qualitative and quantitative methods approach. Ethnographic, statistical and textual data collection and analysis techniques have been implemented. **Results.** Three areas of professionalisation are detected: video games, creative writing and social networks, each with its own dynamics with respect to teenagers' gender and the resources and platforms used. **Discussion and conclusions.** Teenagers who undertake professionalisation processes constitute a minority and, within this group, it is essential to strengthen the skills that allow them to understand to what extent media companies profit from their work.

Keywords

[ES] Alfabetismo transmedia; eSports; influencers, adolescentes, escritura colaborativa.

[EN] Transmedia literacy; eSports; influencers, teenagers, collaborative writing.

Contents

[ES] 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 2.1. El alfabetismo y las competencias transmedia. 2.2. Cooptación de audiencias: oportunidades y riesgos. 2.2.a. Videojuegos competitivos y profesionales. 2.2.b. Escritura colaborativa y publicación profesional. 2.2.c. Influencers en redes sociales. 3. Diseño de la investigación. 3.1. Objetivos del estudio. 3.2. Muestra. 3.3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Consumo y producción diferenciados por género. 4.2. Los contenidos audiovisuales como eje transversal para la profesionalización. 4.3. Videojuegos: del jugador casual al profesional. 4.4. Escritura en Wattpad: entre el oficio social y el oficio solitario. 4.5. Fotografía: Aspirantes a influencers en Instagram y YouTube. 5. Discusión y conclusiones. 6. Notas. 7. Referencias bibliográficas.

[EN] 1. Introduction. 2. State of the art review. 2.1. Transmedia literacy and skills. 2.2. Co-option of the audience: opportunities and risks. 2.2.a. Competitive and professional gaming. 2.2.b. Collaborative writing and professional publishing. 2.2.c. Social media influencers. 3. Research design. 3.1. Research objectives. 3.2. Sample. 3.3. Methods. 4. Results. 4.1. Consumption and production differentiated by gender. 4.2. Audiovisual content as the core of professionalisation. 4.3. Video games: from casual to professional gamers. 4.4. Writing on Wattpad: from a social to an individual profession. 4.5. Aspiring influencers on Instagram and YouTube. 5. Discussion and conclusions 6. Notes. 7. References.

Traducción de **CA Martínez-Arcos**
(Dr. en Comunicación, Universidad de Londres)

1. Introducción

El acceso a nuevas plataformas y medios en el ámbito digital está sirviendo como canal de comunicación entre los jóvenes de una forma rápida y sencilla. Cada día surgen nuevas aplicaciones y redes en las que navegan y van cambiando sus hábitos de consumo y producción. Si bien este entorno digital es a priori de acceso gratuito, no podemos obviar que el acceso a los contenidos lleva aparejadas contraprestaciones, entre otras, como pueden ser la recopilación de datos personales o la ubicación de los usuarios. En ocasiones, tanto jóvenes como adultos no son conscientes de este *precio* a la hora de utilizar servicios digitales. Es por ello, que es pertinente seguir investigando y reflexionando sobre lo qué es el alfabetismo transmedia con el objetivo de conocer qué están haciendo los adolescentes con los medios y cómo pueden aprender a manejarlos.

En este contexto, nos encontramos con dos ámbitos que en principio pueden llegar a ser contrapuestos: las culturas participativas y las industrias culturales. En el primero nos encontramos prácticas como el remix, la inteligencia colectiva y la cultura de la colaboración entre prosumidores y fans, mientras que el segundo se caracteriza por la homogeneización de los procesos productivos, el lucro y la concentración corporativa. Entre ambos existe una *zona gris* (Scolari, 2014) donde algunas personas, muchos de ellos fans de ciertos productos culturales, pasan del ámbito *amateur* de las culturas participativas al profesional de las industrias culturales, describiendo lo que sería el fenómeno de la convergencia cultural (Jenkins, 2006). Es en esta zona donde algunos jóvenes con competencias destacables en el ámbito digital están intentando abrirse un hueco en las industrias culturales, en concreto, en la de los videojuegos (*eSports*, diseño de nuevos juegos, etc.), la editorial (Wattpad, *booktubers*, etc.) y la de la prescripción de productos y/o servicios (Instagram, canales de YouTube...). Si bien el hecho de contar unas competencias muy específicas para destacar en estos ámbitos es algo fundamental para poder dedicarse a nivel profesional, no podemos olvidar que estos nuevos entornos todavía están por desarrollarse en muchos aspectos a nivel legislativo o laboral. Y es aquí donde bastantes jóvenes a veces se encuentran inmersos en un trabajo que les apasiona pero que dista mucho de ser su sueño: pasar de ser un aficionado a un profesional que pueda tener un sustento económico estable.

Este trabajo emerge de las reflexiones sobre este nuevo ecosistema mediático y el rol que están desempeñando los adolescentes en el mismo, así como en los retos y problemáticas que se plantean en las relaciones entre prosumidores y nuevas industrias culturales.

2. Estado de la cuestión

2.1. El alfabetismo y las competencias transmedia

En el actual ecosistema mediático, los jóvenes se encuentran inmersos en el consumo y producción de contenidos digitales, a través de la realización de prácticas sociotecnológicas que han surgido gracias a los avances de internet. La competencia mediática (Ferrés-Prats y Piscitelli, 2012; Ferrés-Prats, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012) se plantea como una herramienta necesaria para comprender este nuevo contexto. Asimismo, el rápido y sencillo acceso a los nuevos medios digitales ha acrecentado también la preocupación de los distintos agentes, como son los docentes, instituciones educativas o progenitores, por un uso seguro de los mismos (Livingstone et al., 2011; Masanet y Establés, 2018) o cómo formar ciudadanos críticos ante el consumo y producción mediáticas (Alvermann et al., 2018, Funk et al., 2016; García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell, 2014; Herrero-Diz, Ramos-Serrano y Nó, 2016).

Siguiendo esta línea, se requiere que los adultos comprendan mejor qué medios y herramientas digitales utilizan los jóvenes para aprovechar el conocimiento y habilidades que se desprende de ellos para incluirlo en las aulas (Lacasa, 2011; Scolari, 2018). En este sentido, consideramos que es imprescindible seguir trabajando en el alfabetismo transmedia, que según lo define Scolari (2018, p. 17) se trata de “una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas”. De este modo, la clave del alfabetismo transmedia sería situar las redes sociales y las prácticas con los nuevos medios como centro de las competencias prácticas y analíticas de los adolescentes. Así, nos encontramos con una serie de competencias transmedia que conforman los pilares básicos de dicho alfabetismo, según las últimas investigaciones que se están realizando en este ámbito (Scolari, 2018): competencias productivas; competencias de gestión; competencias performativas; competencias sobre contexto mediático y tecnológico; competencias narrativas; competencias de prevención de riesgos y privacidad, y finalmente, y competencias de ideología y ética.

En este contexto mediático tan flexible y cambiante en el que se entrelazan cuestiones laborales, aspiracionales y lúdicas, los jóvenes deberían contar con una serie de competencias que les empoderen a la hora de actuar ante los nuevos medios y oportunidades profesionales que se les pueden presentar. En este sentido, consideramos que las competencias clave para que los adolescentes puedan enfrentarse con herramientas con las que fomentar el espíritu crítico serían las competencias de contexto mediático y tecnológico, las de ideología y ética y las de gestión, en tanto en cuanto con ellas los jóvenes tendrían la capacidad de conocer cómo funcionan las industrias mediáticas, cómo se manejan con ellas y hasta qué punto reconocen la ideología implícita o explícita que difunden los distintos medios de comunicación.

En concreto, definimos las competencias de contexto mediático y tecnológico como aquellas que están relacionadas con el conocimiento y la toma de decisiones al respecto de los medios en cuestiones sobre la economía sociopolítica mediática y sobre las características y lenguajes digitales de los medios. Por otra parte, las competencias de ideología y ética se refieren a la detección, análisis y toma de decisiones cuando aparecen representaciones mediáticas estereotipadas, así como a cuestiones éticas relacionadas con derechos de autor y prácticas como el *hacking* o el *cheating*. Por último, las competencias de gestión hacen referencia a tres tipos de habilidades: gestión social, autogestión y de gestión de contenido. Por tanto, las competencias de gestión social se refieren al distinto grado de destreza para comunicarse, coordinarse, organizar, liderar y enseñar mientras se juega o se producen contenidos de forma colectiva. Las competencias de gestión de contenido se refieren a la capacidad de administrar diferentes contenidos multimedia a través de una variedad de plataformas y medios, a través de su selección, descarga, organización y difusión, mientras que las competencias de gestión individual se refieren a la capacidad para autogestionar el tiempo, recursos, la identidad, sentimientos y/o emociones.

A continuación, señalaremos cómo estas competencias transmedia están patentes tanto en el consumo y producción de los distintos entornos digitales en los que los jóvenes navegan en su día a día.

2.2. Cooptación de audiencias: oportunidades y riesgos

La *zona gris* (Scolari, 2014) entre las industrias culturales y la esfera de la cultura participativa puede llevar aparejadas tanto oportunidades laborales como también riesgos. La atracción que genera el acceso sencillo, colectivo y gratuito (Jenkins, 2006) a las herramientas digitales es el mayor atractivo de estas nuevas profesiones digitales para las audiencias más jóvenes. Sin embargo, también puede llegar a existir en estos entornos digitales una cooptación de las audiencias, ya bien sea a través de la explotación del trabajo digital desde una perspectiva marxista (Fuchs, 2017) o a través de la atracción de los usuarios que aspiran a conseguir un trabajo creativo digital remunerado (Duffy, 2016; Zafra, 2017).

En por ello, que los adolescentes se encuentran una amplia variedad de redes sociales y plataformas digitales que les fascinan para poder alcanzar sus metas profesionales. La inexperiencia y la falta de conocimientos de los jóvenes sobre las relaciones económicas y de poder les pueden llevar a generar grandes expectativas a la hora de dedicarse a estas nuevas profesiones. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se verán frustradas por no llegar a alcanzar las metas que ellos esperaban inicialmente. Es por ello, se convierte en una necesidad tender puentes entre las tensiones que emergen de esta cooptación de las audiencias, siendo imprescindible la redefinición de leyes, normas y roles entre industrias culturales y culturas participativas (Stehling *et al.*, 2018).

A continuación, desglosamos las tres áreas principales que hemos detectado en este estudio como ámbitos aspiracionales de pseudo-profesionalización de los adolescentes españoles: los videojuegos, la escritura digital y redes sociales.

2.2.a. Videojuegos competitivos y profesionales

El primer escritor que abordó la definición de videojuegos de manera sistemática y seria fue Chris Crawford (1982), buscando describir sus principales características. Enumera así cuatro características que comparten todos ellos: representación, interacción, conflicto y seguridad. Los videojuegos son una extensión de mundos interactivos imaginarios, pero su característica más importante es la simulación (Wolf & Perron, 2014). La razón por la que las personas juegan videojuegos es porque los consideran divertidos a causa de las experiencias que proporcionan. Es decir, la forma en que nos permiten actuar y cómo reaccionan ante nuestras acciones y elecciones (Rigby y Ryan, 2011). Un ejemplo de ello es, *League of Legends*, el juego multijugador en línea más jugado, con una base de jugadores mensuales promedio de 100 millones de personas (Guinness World Records, 2017), y uno de los juegos más utilizados en los *eSports*.

El término *eSports* es una abreviación de deportes electrónicos. También conocido como juego profesional (*pro-gaming*) o ciber-atletismo, se refiere a los videojuegos competitivos y profesionales (Brenda, 2017). Los deportes electrónicos o juegos competitivos, se refieren a competiciones organizadas de videojuegos que ocurren principalmente entre jugadores profesionales (CGC Europe, 2015). Los jugadores, son personas que participan en las competiciones que realizan los organizadores. Actualmente, no solo ha aumentado el número de jugadores de alto nivel españoles que compiten nacional e internacionalmente, también las competiciones españolas atraen a jugadores extranjeros, fundamentalmente europeos (AEVI, 2018). Los equipos, son empresas que contratan jugadores con la finalidad de que participen en las competiciones en su representación. En España, y a nivel internacional destacan equipos como Fnatic, G2, Team Solo Mid o SK Telecom (AEVI, 2018).

Podemos decir que los *eSports* nacieron de la modernidad. Es decir, son un producto de la globalización, el neoliberalismo, los cambios sociales afectivos y la proliferación ubicua de las TIC. Como tales, sólo aparecieron recientemente debido a la existencia actual de las condiciones tecnológicas y sociológicas necesarias (Carter y Gibbs, 2013). Este nicho de mercado se basa en el aspecto competitivo de los videojuegos. El núcleo de *eSports* es como el de los deportes tradicionales. Las personas entrenan para mejorar sus habilidades, se crean clubs, se organizan torneos y los fanáticos disfrutan viendo su juego favorito jugar en los niveles más altos de rendimiento (Ströh, 2017). Los *broadcasters* son operadores que cuentan con plataformas para distribuir los contenidos audiovisuales en directo o bajo demanda y online. La plataforma líder del sector es Twitch, aunque también destacan YouTube, Mixer e incluso Facebook. En España, Movistar tiene un canal en su plataforma de televisión: Movistar *Esports* (AEVI, 2018).

Los equipos son la esencia de *eSports*. Algunos de los equipos más populares, como SK-Gaming, se han convertido ellos mismos en empresas, contratando jugadores de todo el mundo, controlando casinos (compuestos de viviendas e instalaciones de entrenamiento) y ganando grandes sumas de dinero de premios y patrocinadores. El amplio alcance de medios que generan estas simples sesiones de capacitación también es un activo valioso (CGC Europe, 2015). Los jugadores profesionales pueden dedicar varias horas al día a entrenar para perfeccionar sus habilidades. Algunos títulos de *eSports* pueden requerir más de 300 acciones por minuto, por lo que la multitarea es una necesidad y los juegos

a menudo reciben actualizaciones que pueden alterar el juego (Shabir, 2017). La mayoría de los clubes *eSports* dirigen varios escuadrones, cada uno especializado en diferentes videojuegos (The Esports Observer, 2018).

La asistencia en vivo de un torneo o partido de *eSports* es similar a la de cualquier otro deporte clásico. Sin embargo, en este caso, las personas se reúnen para ver un partido de videojuegos (CGC Europe, 2015). Los *eSports* tienen una configuración de arena específica: en el centro es posible ver un escenario donde los jugadores profesionales se sentarán y jugarán un juego. CGC Europe (2015) detalla que cada jugador tiene un monitor, una computadora de juego, dispositivos de entrada, auriculares y un asiento. Si bien es común que los jugadores profesionales traigan sus propios equipos, estos están preconfigurados para evitar configuraciones de hardware injustas. Al igual que con los deportes regulares, los jugadores profesionales usan camisetas con logotipo. Es importante tener en cuenta que, aunque las diversas organizaciones *eSports* (por ejemplo, ESL, MLG y KeSPA) funcionan de manera diferente, todas requieren que los equipos califiquen para ligas específicas y torneos mundiales (CGC Europe, 2015).

La gran mayoría de los ingresos que reciben todos los sectores de la industria de *eSports* proviene de patrocinadores. Debido a esto, los jugadores profesionales usan logotipos de marca en sus camisetas, usan productos de las marcas y crean contenido en redes sociales alrededor de la marca que los respalda. Las plataformas de transmisión asignan espacio de pantalla al patrocinador o incluso dedican canales completos a la marca. Los productores de eventos pueden mostrar el nombre del patrocinador durante los partidos y destacarlos, y, en el caso de empresas de hardware de juegos, crean eventos completos alrededor de sus últimas líneas de productos (The Esports Observer, 2018). A cambio de esto, los patrocinadores obtienen varias recompensas, como una imagen mejorada, exposición ante una gran audiencia (Shabir, 2017), y otros patrocinadores cuentan con equipos de marketing especializados en *eSports* (Ströh, 2017). Los patrocinadores suelen ser marcas que pagan a editores, organizadores de eventos y equipos a cambio de exhibir sus productos, logotipos o nombrar una competencia (SuperData, 2015).

2.2.b. Escritura colaborativa y publicación profesional

El desarrollo exponencial del software en la segunda mitad del siglo XX ha dado lugar a un cambio profundo en la forma en que consumimos y producimos contenidos culturales en el siglo XXI (Manovich, 2013). Estas transformaciones a nivel tecnológico cristalizan en un proceso que Jenkins (2006) denomina convergencia mediática donde los límites entre producción y consumo, entre industria y clientes, entre emisores y receptores, se desdibujan. De este modo, se da paso a un panorama en el que el capital social y cultural (y, en menor medida, también el económico) aparecen potencialmente redistribuidos y, por tanto, se redefinen las reglas que rigen los diferentes sectores de la industria mediática. En los últimos años, esta ha debido gestionar, por un lado, la irrupción de consumidores híbridos, o prosumidores, a los que el desarrollo del software ha facilitado el acceso a las herramientas de producción y distribución, y por otro, formas alternativas de consumo que también operan sin intermediarios.

En el caso del sector editorial, el auge de la autopublicación (Furtado, 2012; Laquintano, 2010) constituye un síntoma visible de estas mutaciones. Los agentes y las casas editoriales, como apunta Romarshan Bold (2018), todavía detentan gran parte del capital cultural de la industria literaria, estableciendo las listas de autores y libros relevantes del momento, pero han visto disminuido su capital social por la expansión de plataformas de escritura colaborativa y autopublicación como Wattpad. Fundada en 2006 por Allen Lau y Ivan Yuen en Toronto (Canadá), Wattpad es actualmente la plataforma de escritura colaborativa más grande del mundo, con más de 65 millones de usuarios y 400

millones de historias subidas (Lunden, 2018). Los lectores pueden afiliarse a diversas subcomunidades de géneros literarios, y contribuyen a confeccionar las recomendaciones y ránking de la plataforma a base de leer, compartir, comentar y votar sus historias favoritas; datos, todo ellos interpretados posteriormente por un algoritmo. Por otro lado, los jóvenes autores amateurs de Wattpad proponen géneros y temas alejados de las preferencias del público general (Tirocchi, 2018) (que, a menudo se ven reflejados en los ránking de popularidad), o adaptan a las nuevas generaciones clásicos de la literatura como *Jane Austen* (Mirmohamadi, 2014).

Por su temática y estructura organizada en torno a subcomunidades de lectoescritura, Wattpad es digna heredera de las comunidades de *fan fiction*, un fenómeno de lectoescritura colaborativa surgido a finales de los años 60 en el que los fans reescriben las historias y personajes de la cultura de masas (Jenkins, 1992) y, que, como otras tantas manifestaciones de la cultura de los fans ha florecido gracias a la digitalización (Hellekson y Busse, 2014). No es de extrañar que las obras de *fan fiction*, cuenten con su propia parcela en Wattpad, siendo el grupo más numeroso de la plataforma con 93.115 usuarios (cifras de marzo de 2018. De hecho, fue *After*, un *fanfic* romántico basado en Harry Styles, el exlíder de la banda juvenil One Direction, el responsable de poner a Wattpad en el objetivo de las casas editoriales, para quienes la plataforma se ha convertido en un vivero donde encontrar futuros talentos literarios. Desde que publicara el primer capítulo de *After* en 2013, Anna Todd (alias de *imaginator1D*), se ha convertido en la gran historia de éxito de Wattpad. Apenas un año después, su obra ya estaba disponible en librerías previa modificación de los nombres de los protagonistas. En efecto, el fenómeno *After* ha terminado por institucionalizar las prácticas de *crowdsourcing* editorial (Ezaleila Mustafa y Mohd Adnan, 2017) que ya se pudieron observar en otros sonados trasvases *fanfiction*-publicación profesional anteriores, como la saga *Cazadores de Sombras* (Cassandra Clare) o *Cincuenta Sombras de Grey* (E.L. James) que se originaron en la web *Fanfiction.net*.

Si bien se trata de movimientos que benefician a los propios autores y a las casas editoriales, es interesante destacar que estas prácticas todavía despiertan el escepticismo de las comunidades de *fan fiction*, para quienes esta actividad tradicionalmente se ha realizado sin ningún ánimo lucro. En línea con los predicamentos de la *gift economy* (Hellekson, 2009; Coppa, 2017), la producción de *fanfics* se concibe como un obsequio a la comunidad con el fin de fortalecer lazos entre los participantes, reunidos en primer lugar por su pasión hacia un objeto de *fandom* común. Los *fanfics* poseen, por tanto, un valor inmaterial profundamente enraizado en el contexto y dinámicas de las comunidades en las que se producen. Por ello, según Jones (2014), los fans consideran una muestra de explotación laboral que sus pares autores retiren las obras de sus plataformas de distribución originales teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, se nutren de las sugerencias de los lectores durante el proceso de escritura.

2.2.c. Influencers en redes sociales

El ascenso de escritores *amateurs* desconocidos a cotas de *microcelebridad* no se puede considerar un fenómeno aislado de tendencias similares en la publicidad, otro sector de la industria mediática seducido por el capital social que los prosumidores generan a su alrededor. Así, los planes de comunicación de marcas y fabricantes, independientemente del tamaño de su negocio, se han rediseñado para aprovechar al máximo la capacidad de persuasión de prescriptores afincados en redes sociales, cuya reputación y capacidad de influir en sus respectivas comunidades de seguidores, en ocasiones, los ha catapultado a la categoría de *influencers* (Segarra-Saavedra e Hidalgo-Martí, 2017; Ramos-Serrano y Herrero-Diz, 2016).

En España, un 85% de los usuarios de redes sociales entre 16 y 65 años siguen a *influencers* (IAB, 2016). Algunos de estos líderes de opinión del nuevo milenio empezaron su andadura como

consumidores que compartían sus experiencias y daban consejos acerca de una variedad de productos mediáticos y no mediáticos, como pueden ser videojuegos, series de televisión, libros, ropa, cosméticos o comida. Por medio de un estilo directo y cercano, y explotando una estética *Do It Yourself*, los *influencers* fueron conquistando terreno en esa particular *economía de la atención* (Marwick, 2013) representada por blogs, primero, y YouTube, Twitter e Instagram y YouTube. El alcance los *influencers* ha aumentado conforme lo hacía su contenido en las diferentes redes sociales y, con ello, su atractivo para las marcas. La publicidad digital tradicional no funciona (Díaz citado en Elorriaga-Illera y Monge Benito, 2018, Riboni, 2017), de ahí que las marcas pusieran el foco en géneros prescriptivos vernaculares del mundo *influencer* como el *unboxing* (literalmente, ‘abrir el paquete y enseñar la mercancía’), la *review* (‘reseña’) o, sobre todo, el *tutorial*.

En su estudio del fenómeno de las *beauty gurus* en YouTube, García-Rapp (2016) analiza los mecanismos que los *influencers* ponen en marcha para desarrollar y mantener su popularidad online. Sus resultados alumbraron dos esferas de actividad bien diferenciadas vinculadas a distintos contenidos y objetivos que funcionan en paralelo. Por un lado, se encuentra una *esfera comercial* basada en la producción de tutoriales, en los que los protagonistas son los productos y la experiencia de las gurús, y sirven para impulsar el valor de mercado de estas *influencers* ante las marcas. Por otro lado, se sitúa la *esfera de la comunidad* construida alrededor de *vlogs*, o vídeos de contenido más personal, donde las gurús muestran pedazos de su vida cotidiana. De esta manera, refuerzan su valor social dentro del sistema de normas y jerarquías de la comunidad en la que participa, y legitiman su posición como *influencer* ante unos seguidores que premian su autenticidad y voluntad de hacerlos partícipes de su vida privada (Burgess & Green, 2009; Lange, 2014; Martínez-Navarro y De Garcillán López Rúa, 2016; Elorriaga Illera y Monge Benito, 2018).

Se puede considerar que la estrategia de *self-branding* (Marwick, 2013) multiplataforma que llevan a cabo los *influencers* en todas las redes sociales se asienta sobre estas dos esferas. Ambas áreas interactúan en un frágil equilibrio determinado por el grado de identificación de los seguidores con los *influencers*, cuya narrativa de ‘chicos corrientes’ es el principal reclamo para la audiencia, que ve en ellos prescriptores de los que fiarse (Pérez Curiel y Luque Ortíz, 2018), o modelos de conducta a los que imitar (Pérez-Torres, Pastor-Ruiz y Abarrou-Ben-Boubaker, 2018). De ahí que conservar la autenticidad devenga en una misión clave de los *influencers* en un contexto de profundas contradicciones. En este sentido, Ardèvol y Márquez (2017) argumentan a propósito de los *youtubers* que, por un lado, la industria publicitaria y mediática se apropia de la imagen de estos *influencers* para vender sus productos, y por otro, los *influencers* más populares dependen cada vez más de la industria para mantener su actividad profesional a costa de ver mermada la complicidad con su audiencia.

3. Diseño de la investigación

3.1. Objetivos del estudio

El presente trabajo se deriva del proyecto I+D+i ‘Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes’ (CSO2014-56250-R) que tiene como objetivo general identificar las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal desarrolladas por los adolescentes en sus prácticas mediáticas. En concreto, en este estudio nos centraremos en aquellas habilidades pertenecientes a las áreas denominadas como *competencias de gestión de contenido*, *competencias de contexto mediático y tecnológico* y *competencias de ideología y ética* con el objetivo específico de explorar los procesos incipientes de profesionalización aplicados por los adolescentes. Así, nos interesa responder a las siguientes preguntas de investigación vinculadas a prácticas profesionalizantes que, a su vez, dan cuenta del grado de adquisición de las tres competencias transmedia mencionadas:

1. ¿Qué ámbitos de profesionalización se pueden distinguir en sus prácticas mediáticas?
2. ¿Qué tipo de estrategias de profesionalización ejecutan cuando consumen y producen contenido?
3. ¿Hasta qué punto son conscientes del funcionamiento y política económica de las industrias mediáticas y culturales?

3.2. Muestra

En este proyecto de investigación han participado un total de 237 jóvenes, con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de cinco comunidades autónomas españolas (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Galicia). El trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y septiembre de 2016. En concreto, se escogieron dos centros de Educación Secundaria por región, teniendo en cuenta las especificidades educativas de cada comunidad autónoma, haciendo especial hincapié en el tipo de financiación del centro (pública y/o concertada) y su ubicación (capital de provincia y/o poblaciones secundarias). Los alumnos participantes en esta investigación se encontraban matriculados en alguno de los tres cursos que se corresponden con el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

3.3. Metodología

El enfoque metodológico que hemos llevado a cabo en esta investigación se ha realizado desde una perspectiva mixta de métodos cualitativos y cuantitativos. El proyecto ha integrado técnicas de recolección y análisis de datos de corte etnográfico, estadístico y textual [1]. Cabe reseñar que este estudio no ha sido diseñado para ser representativo del consumo mediático de los adolescentes españoles, sino que su objeto de análisis son los jóvenes más productivos y creativos en el ámbito informal, ya que a partir de ellos se detectarían las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje para crear actividades didácticas en el ámbito de la educación formal. Por tanto, para este artículo nos hemos centrado principalmente en los datos cualitativos de la investigación con el fin de inferir las tendencias de consumo y prácticas mediáticas principales de los adolescentes españoles. En este sentido, somos conscientes que las prácticas mediáticas a nivel pseudo-profesional no son mayoritarias, ni tanto para las audiencias prosumidoras jóvenes ni para las del ámbito adulto, aunque consideramos que es pertinente profundizar en el tipo de prácticas productivas de estos usuarios dentro del actual ecosistema transmediático.

Una vez seleccionadas las escuelas por parte de cada equipo investigador, se procedió a realizar una serie de cuestionarios a los jóvenes, con el objetivo de conocer a modo exploratorio cuáles eran sus intereses tanto a nivel de consumo como de producción mediática, poniendo el énfasis si se trataban del ámbito videolúdico o el de la cultura participativa (redes sociales, *fan fiction*, etc.).

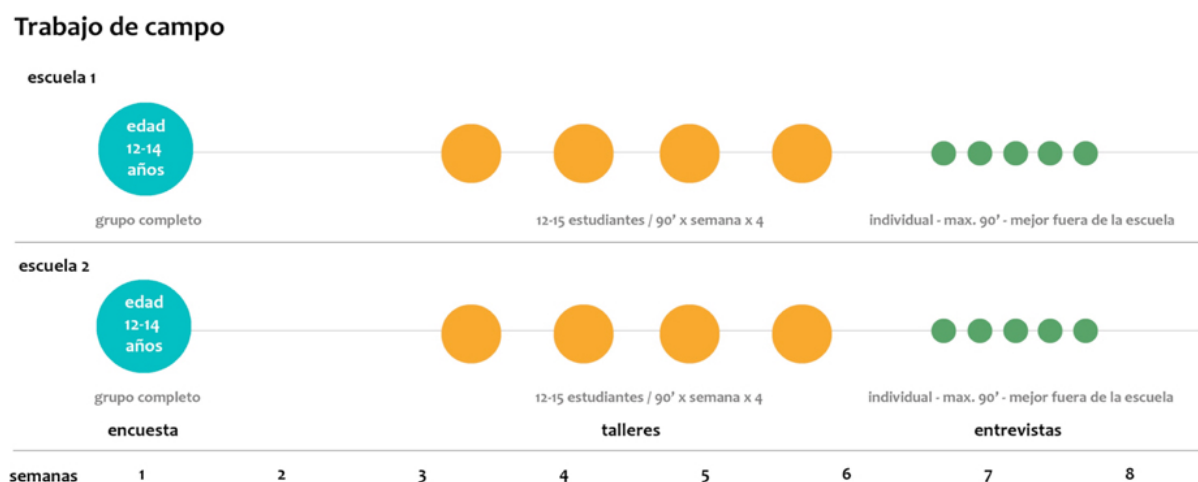
Llegados a este punto, los investigadores seleccionaron a los jóvenes partiendo de sus intereses en dos talleres: uno sobre videojuegos y el otro sobre cultura participativa. Ambos talleres tuvieron una duración de dos sesiones de dos horas cada uno y fueron grabados en vídeo. En total, se realizaron dos talleres por escuela, es decir, 4 talleres por comunidad autónoma (8 sesiones por región). Durante los talleres, los investigadores detectaron a los jóvenes más participativos y que expresaban un mayor conocimiento de aspectos relativos a la producción y consumos mediáticos.

Estos jóvenes fueron invitados a participar en la última fase del trabajo de campo que consistió en realizar entrevistas en profundidad con el objetivo de ahondar en las temáticas que se habían abordado

durante los talleres. En la figura 1 se puede ver cuál fue el proceso de selección de los participantes desde el grupo general de la clase hasta la entrevista individual.

Asimismo, como actividad extraordinaria y voluntaria, los jóvenes que iban a ser entrevistados recibieron un diario mediático en el que escribirían su dieta mediática durante una semana. En concreto, se recopilaron 15 de Andalucía, 17 de Cataluña, 16 de la Comunidad de Madrid y 16 de la Comunidad de Madrid. En relación a las entrevistas, se llevaron a cabo un total de 99: 18 en Andalucía, 22 en Cataluña, 20 en la Comunidad Valenciana, 19 en la Comunidad de Madrid y 20 en Galicia.

Figura 1: Esquema de la organización para la sección de los adolescentes que fueron entrevistados para el proyecto de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

La última parte del trabajo de análisis se centró en la creación de una tabla de análisis textual de las producciones realizadas durante los talleres con el objetivo de detectar las competencias transmedia presentes en dichos textos.

Figura 2: Árbol de nodos global con los resultados sobre competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal en el contexto español.

Name	Sources	References
7. Competencias transmedia	197	10115
1. Competencias productivas	107	1035
2. Competencias de gestión	173	3891
3. Competencias performativas	122	1187
4. Competencias de contexto mediático y tecnológico	65	642
5. Competencias narrativas	98	585
6. Competencias de ideología y ética	82	387
7. Competencias de prevención de riesgos y privacidad	34	91
8. Otros	152	2297
8. Estrategias informales de aprendizaje	119	1470
8.1. Aprendizaje a través de la práctica	113	841
8.2. Aprendizaje por resolución de problemas	49	113
8.3. Aprendizaje por imitación	63	207
8.4. Aprendizaje a través del juego	17	36
8.5. Aprendizaje por evaluación	5	5
8.6. Aprendizaje a través de la enseñanza	11	18
8.7. Aprendizaje a través de la estimulación de otros - aprendizaje dirigido	22	29
8.8. Otras cuestiones relacionadas con las estrategias informales de aprendizaje	24	221

Fuente: Elaboración propia.

Una vez recopilados los datos de los talleres y de las entrevistas en profundidad, se procedió a la transcripción de los audios y a su posterior análisis de categorías con la ayuda del software de análisis de datos cualitativo Nvivo Pro 11 for Teams. Una primera ronda de codificación se centró en cuestiones descriptivas mientras que la segunda ronda se basó en la detección y análisis de las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje. Finalmente, la tercera ronda de codificación se destinó a la integración de los datos de las cinco comunidades autónomas creándose así un árbol de nodos global de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal.

4. Resultados

A lo largo de este estudio se detectaron tres grandes ámbitos de profesionalización entre el conjunto de prácticas mediáticas que llevan a cabo los adolescentes de la muestra: videojuegos, lectura y escritura creativa, y redes sociales. Asimismo, durante el proceso de análisis cualitativo de la investigación, se han detectado dos aspectos fundamentales que no se habían planteado inicialmente en las preguntas de investigación. El primero hace referencia a las cuestiones de consumo y producción de los adolescentes con respecto al género, y el segundo a la utilización de plataformas como YouTube para la producción de contenidos audiovisuales transversales a las tres áreas de profesionalización de los adolescentes.

4.1. Consumo y producción diferenciados por género

Cada ámbito se caracteriza por exhibir una tendencia clara con respecto al género de los adolescentes que declararon realizar actividades relacionadas con dicho ámbito. En primer lugar, distinguimos el área de videojuegos con una mayor presencia masculina que femenina, lo cual se une a posicionamientos recientes en esta línea. Según una encuesta realizada en 2015 por la International Game Developers Association, el número de desarrolladoras de videojuegos es tan sólo de un 21% lo

que muestra una alta presencia masculina. Por tanto, todavía no podemos decir que exista un equilibrio de género. Sigue habiendo brecha a favor de los hombres en cuanto a la tasa de empleo, ocupación, cargos de responsabilidad, etc. Esta disparidad se presenta también en el caso español. El sector incrementó su plantilla de 2015 a 2016 un 22%, alcanzando los 5.440 profesionales. La industria española consiguió en 2015 una plantilla de 4.460 profesionales, de los cuales solamente el 17% de estos son féminas, dato que contrasta con la alta representatividad de las mujeres (45%) dentro del cómputo global de jugadores españoles (DEV, 2016).

Tabla 1: Jóvenes entrevistados que conocen cómo es y/o están en un proceso de profesionalización.

Ámbito de profesionalización en entornos digitales	Número de jóvenes entrevistados	Chicas	Chicos
Videojuegos – eSports	18	5 (27,78%)	13 (72,22%)
Lectura y escritura creativa - Wattpad	15	14 (93,33%)	1 (6,66%)
Redes sociales	40	25 (62,5%)	15 (37,5%)

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, destacamos un área de lectura y escritura creativa con un foco de actividad centrado en Wattpad y, que, por el contrario, se revela como una práctica ligada a la esfera femenina en consonancia con estudios anteriores sobre escritura en el seno de las comunidades de fans (Hellekson, 2009). En tercer lugar, se encuentra el ámbito relacionado con las redes sociales, donde volvemos a encontrar una mayor tendencia de perfiles femeninos cuya actividad se aglutina en torno a Instagram y YouTube.

En lo que respecta a la tabla, los resultados se han obtenido a través del análisis de las 99 entrevistas que se han realizado entre las cinco comunidades autónomas, si bien la cifra global de entrevistas (73) no se corresponde a esa cantidad. La razón de este desajuste ha sido la detección de los criterios de selección en relación a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este artículo, centradas en exclusiva en los procesos de profesionalización de los jóvenes en entornos digitales.

4.2. Los contenidos audiovisuales como eje transversal para la profesionalización

En paralelo a estos ámbitos, es interesante reseñar una tendencia común a todos ellos relacionada con el consumo y producción de vídeo articulada, de nuevo, alrededor de YouTube, y en la que conviven diversas subáreas según contenido (*gameplays* y transmisiones de partidas en directos; libros y tutoriales, principalmente). Así, se puede afirmar que, gracias a esta variedad temática, YouTube aparece como una herramienta transversal a las prácticas adscritas a los tres ámbitos de profesionalización, si bien su presencia varía de uno a otro. La presencia de los contenidos audiovisuales es claramente destacable en el ámbito de los videojuegos y en el de los tutoriales como escaparate de los conocimientos, habilidades y marca personal de los jóvenes, mientras que en los contenidos escritos en Wattpad, la presencia de los vídeos se circunscribe esencialmente a presentar *booktrailers*.

En relación a la programación, hemos podido detectar algún caso de proto-profesionalización de estos adolescentes que han llegado incluso a cobrar dinero por sus servicios y a trabajar de modo colaborativo. Ese es el caso de Juan (13 años, Comunidad Valenciana) quien señala que tiene una página web, que creó junto a un compañero que poseía los conocimientos de los que él carecía. “Creamos una web en la que creamos contenido y lo compartimos con otros. He llegado a cobrar dinero por las extensiones que creamos para descargar videojuegos. Ofrecemos servicios a los usuarios y mantenemos la web a través de una pequeña inversión que obtenemos de la propia página web” destaca Juan. De hecho, añade que realiza este tipo de contenido pensando en su futuro laboral en el sector informático.

El segundo ámbito de profesionalización relacionado con los videojuegos es el de los *eSports*. Llegados a este punto, hemos detectado en el estudio cuatro tipos de jóvenes en relación a los *eSports* y su conexión con plataformas audiovisuales como *YouTube* o *Twitch*:

- 1) Jóvenes que no conocen cómo es esta industria cultural.
- 2) Adolescentes que conocen qué son los *eSports* porque son consumidores de deportes electrónicos a través de torneos y/o retransmisiones en directo.
- 3) Jóvenes que saben cómo es la industria de los *eSports*, ya que tienen amigos o compañeros que forman parte de la misma como jugadores que quieren profesionalizarse, y por tanto, reciben inputs sobre el negocio por fuentes secundarias.
- 4) Participantes en el estudio que conocen cómo es la industria de los *eSports* ya que son partícipes de la misma como jugadores que intentan profesionalizarse.

En relación al primer grupo, muchos jóvenes del estudio tan sólo reconocen que juegan a videojuegos *online*, principalmente junto a amigos o compañeros, pero desconocen en qué consisten los *eSports* como industria cultural. La situación es diferente en el caso del segundo grupo de jóvenes detectados. Por ejemplo, Luis (13 años, Galicia) señala que le gusta consumir vídeos de partidas y personajes de los videojuegos *Clash Royale* y *Clash of Clans*. “Me hacen gracia estos vídeos, siempre me han gustado. Y luego hacen también torneos que les dan dinero por ganar” subraya Luis.

En el caso de los grupos tres y cuatro que hemos analizado, el conocimiento de la industria cultural de los videojuegos electrónicos es superior, por tanto, estos adolescentes tienen más desarrollada su capacidad de análisis de las industrias socioculturales, tal y como apuntábamos en el apartado 2.1. en relación a un mayor grado de desarrollo de sus competencias de contexto mediático y tecnológico. No obstante, este conocimiento se suele limitar a cuestiones económicas y no laborales y/o legislativas, por lo que muchos de ellos no son conscientes de la cooptación que las industrias mediáticas obtienen de su trabajo. Así, destacamos el ejemplo de Salomón (14 años, Cataluña) que tiene un canal de YouTube en el que graba sus partidas cuando juega a nivel profesional en *Call of Duty*. “Él todavía no gana dinero por sus vídeos, pero muchos profesionales ganan 4.000 euros al mes porque tienen más de un millón de visitas en su canal de YouTube [...]. Esto beneficia a YouTube porque si no tuvieran canales de este tipo de *youtubers* conseguirían muchos menos usuarios en la plataforma”. Por tanto, este adolescente enfatiza en los beneficios económicos que pueden reportar jugadores profesionales a través de sus vídeos revierten también en otras empresas que están estrechamente ligadas a los *eSports*, como es el caso de YouTube.

Un caso similar lo encontramos también en Damián (14 años, Cataluña) que tiene un compañero del colegio con 600 seguidores en su canal de YouTube y recibe dinero tanto de la plataforma como a

través de los patrocinadores que ha conseguido gracias a sus habilidades como jugador del videojuego *Smite*. De hecho, Damián está intentando imitar a su compañero a través del juego con títulos como *Smite*, *Agar.io* y *Call of Duty* y creando vídeos similares con el objetivo de profesionalizarse en este ámbito. Por otra parte, nos encontramos casos como el de Nayim (15 años, Cataluña) que realiza vídeos de sus partidas en *Minecraft* para YouTube, pero que, aunque quiere ser *youtuber*, cree que, si no es el mejor, no conseguirá recibir ingresos suficientes para poder dedicarse a ello a nivel profesional.

Este tipo de prácticas de los adolescentes entran en contradicción con los mensajes que reciben en la escuela sobre la dedicación profesional a los nuevos entornos digitales. En este sentido, Macarena (14 años, Cataluña) critica que sus profesores resten valor a estas nuevas profesiones porque consideran que son una “pérdida de tiempo”. “Los profesores dicen que no te vas a ganar mucho la vida haciendo esto. [...] Que esto sería como en plan, algo secundario, o sea, que no te tienes que dedicar a esto sino a algo mejor y luego ya si quieres pues haces esto por diversión o por entretener”, subraya esta joven.

Son pocos los jóvenes que llegan al mayor grado de profesionalización en el ámbito de los *eSports*. Durante este estudio hemos detectado que tan solo uno de los participantes ha conseguido acceder al circuito de las competiciones y torneos. Se trata de Rafael (14 años, Cataluña), quien suele jugar a *League of Legends*, y asegura que llegar a este nivel es muy complicado porque hay que practicar muchas horas. “Cuando llegas a lo más alto del ránking individual ya comienzas a jugar profesionalmente [...]. Esto es como el fútbol. Hay equipos, que fichan a estos jugadores, y estos *teams* comienzan a competir entre ellos, y lo más importante es que jueguen entre equipos de diferentes países. [...] Luego los torneos se retransmiten en directo, y me gusta ver a los coreanos para aprender porque son los mejores”, explica Rafael.

Por tanto, podemos señalar que, a pesar del fácil y económico acceso a las plataformas de videojuegos y YouTube, la profesionalización de los adolescentes en este ámbito es una práctica minoritaria, aunque cuenta con una amplia aceptación por su parte.

4.4. Escritura en Wattpad: entre el oficio social y el oficio solitario

Tal y como hemos adelantado en el apartado 2.2.1., las prácticas de lectoescritura de los adolescentes de la muestra pronto alumbraron un común denominador que, en vista del análisis, podemos calificar de hegemónico. Wattpad no sólo es el vehículo básico que vertebra hábitos lectores, experimentos literarios y socialización entre iguales alrededor de unos intereses comunes, sino que emerge como un probable trampolín para entrar en el competitivo mundo editorial. Por ejemplo, Nerea, una alumna de 15 años de la Comunidad de Madrid, ha escrito cuatro capítulos de un ‘libro’ (como se conocen popularmente las historias en Wattpad) de misterio que acumulaban 1.200 lecturas en marzo de 2016. No duda en relacionar su iniciación como escritora en Wattpad después de que una amiga le hubiera recomendado leer “un libro muy famoso”. Se trataba, por supuesto, de *After*. “Es una novela que tiene seis libros y que cada libro es muy grande, y que esa novela la autora empezó por Wattpad y se fue haciendo famosa; tenía ya millones de leídos y unas editoriales decidieron imprimirlo, hablar con ella e imprimirlo [...] Y ahora está en todos los idiomas y en todos los países”, explica Nerea. De sus continuas referencias a la “fama” se desprende una clara asociación entre Wattpad y canales de promoción para jóvenes autores amateurs que deseen dar el salto a la arena profesional.

Aunque Nerea, al igual que Lorena (15 años, Comunidad Valenciana) dan muestras de estar al tanto de las oportunidades ofrece Wattpad para los escritores amateurs, no se planea convertir su afición en un modo de vida. La motivación central para escribir es el entretenimiento y, sobre todo, el reconocimiento social de la comunidad de lectores. Observamos una actitud similar en Esther (15 años, Cataluña), autora de historia donde se combina el romance con el acoso escolar, un tema recurrente

entre algunas de las adolescentes de la muestra. Ante el dilema de continuar algunas de las ficciones que tiene sin acabar, siempre acaba decantándose por su obra más popular que rondaba las 6.400 lecturas en marzo de 2016: “Tengo gente que me dice ‘síguela’ o ‘me gusta mucho’. Como que me animan... Me pongo más con esta porque sé que hay gente que la lee, y que comentan y que votan y como en las otras no tengo aún a nadie pues... Me gusta que comenten porque así puedo saber las críticas”. El *feedback* de los lectores emerge, por tanto, como una cuestión clave en nuestro grupo de escritoras. Si alcanzan cierta popularidad, incluso pueden ver sus libros traducidos en distintos idiomas. Según relata, Abraham (15 años), hijo de una filóloga, y que dio sus primeros pasos en Wattpad gracias a Esther, son los propios lectores los encargados de traducir las historias. Esta tarea se une a la labor de edición que tradicionalmente desarrollan algunos lectores (*beta-reading*) con algunos autores, y refuerza una atmósfera de trabajo colaborativo dentro de la plataforma.

Para atraer lectores y fomentar la interacción con ellos, las adolescentes ponen en marcha una serie de mecanismos promocionales. Además de preocuparse por cuidar la ortografía, evitar los párrafos de narración excesivamente largos, e introducir cambios a petición de *beta-readers* y lectores, las escritoras recurren a estrategias paratextuales como la creación de *portadas* que acompañen a los libros, como si se trataran de libros físicos en un escaparate. Isabel, una lectora de 14 años de Cataluña, señala su preferencia por las historias que tienen carátulas coloridas porque le parecen más atractivas en un primer momento. También descubre una microestructura dentro de Wattpad dedicada a la oferta y demanda de portadas que opera de forma paralela a *Covers*, la aplicación oficial para crear portadas de Wattpad [2].

De este modo, existen cuentas de usuarios que, en lugar de mostrar libros, ofrecen estos servicios a los escritores: “Tú entras allí, explicas tu historia, pides tu portada y te la hacen. Luego, lo único que tienes que hacer es escribir debajo ‘portada hecha’ por tal usuario... Tienes que darle un poco de propaganda a cambio”. Y de las portadas, pasamos a los *tráilers*, un elemento de promoción en boga en la industria editorial como herramienta para hacer frente a las transformaciones en el consumo de libros propiciadas por la irrupción y desarrollo de la tecnología digital (Taberero Sala, 2013). “Si este libro se hiciera en película, pues, ¿quién me gustaría que representase a cada persona? Entonces ella [Esther] a cada personaje de la historia le ha dado un actor y también ha hecho el tráiler, que está en YouTube”, indica Abraham. Así, los tráilers, realizados a partir de imágenes procedentes de películas y series de televisión, parecen guardar una íntima relación con otro mecanismo de promoción dentro de Wattpad: el *reparto*, que a menudo aparece detallado en todos los capítulos de una historia y que sirve de anclaje con los referentes mediáticos de los lectores y escritores. En este caso, el reparto de la historia escrita por Isabel estaba formado, en su mayoría por actores de las series adolescentes *Teen Wolf* y *Pretty Little Liars*. Como en el caso de las portadas, los tráilers también cuentan con su propio mercado en el contexto de Wattpad y testimonian la función básica y transversal que desempeña YouTube en las actividades mediáticas de los adolescentes.

Como contrapunto a esta celebración de una escritura social, fluida e interactiva es importante resaltar posturas minoritarias, pero realmente interesantes en las adolescentes escritoras que están más cerca de paradigmas editoriales profesionales. Por ejemplo, Natalia de 15 años (Cataluña), se muestra escéptica ante la comunidad de escritores y lectores de Wattpad, aunque comenta haber empezado una historia en la plataforma porque la convencieron sus amigos y, fundamentalmente, porque quiere darse a conocer. A diferencia de sus compañeros, su sueño es “poder publicar un libro real” y que algún día lo adapten al cine. Cinéfila, ávida escritora desde los 11 años de edad, y con unos padres aficionados a la lectura, asegura haber escrito un total de 30 obras sin publicar con el procesador de textos Word. Gran parte de su recelo se basa en lo que ella considera “postureo”, un aparentar ser o “moda” que, bajo su punto de vista, es el verdadero motivo que atrae a los jóvenes a Wattpad, y “no el hecho de escribir bien, de mejorar escribiendo”.

En su razonamiento, Natalia afirma temer la desaparición del libro físico y ensalza la figura del autor individual, responsable de la obra original y última fuente de autoridad frente al lector. Todo ello invoca una ideología centrada en el autor sobre la que ha descansado el negocio editorial desde finales del siglo XVIII (Ezell, 2003). Buscando diferenciarse del resto de sus compañeros, se opone a eventos organizados dentro de la plataforma como los Premios Wattys, o al concepto de escritura colaborativa que da sentido a Wattpad: “Escribir una historia es una cosa tuya, solitaria, y aunque la gente no le guste estar solos escribiendo y haciendo las cosas, nunca te vas a dedicar bien a escribir si lo haces en pareja o con alguien más [...] Estás compartiendo una misma aplicación junto a miles y miles de personas que tal vez no escriban del todo bien”. Escribir, pues, se concibe como una actividad individual, reservada a unos pocos elegidos, ligada a la cultura del esfuerzo y al mito de la originalidad autoral (“Quiero que todo sea 100%, todo, personajes, contextos...”). Es decir, una práctica que se encontraría en las antípodas de las posiciones más lúdico-democráticas exhibidas por las lectoras y escritoras de Wattpad del presente estudio.

También conviene resaltar como contraste que, exceptuando la opinión crítica de Natalia contra el modelo de lectoescritura social propuesto por Wattpad, prácticamente ninguno de los lectores y escritores de la muestra realizó una reflexión crítica sobre las implicaciones que podría tener el modelo de negocio de la plataforma sobre sus derechos como usuarios. No obstante, algunos muestran una cierta preocupación por proteger la propiedad intelectual del contenido que se comparten para evitar casos de plagios, sobre todo, cuando se trata de historias populares.

4.5. Aspirantes a influencers en Instagram y YouTube

En el punto 2.2.1., adelantamos que las redes sociales habían emergido como el tercer gran ámbito de profesionalización. En concreto, Instagram y YouTube se perfilan como las plataformas dominantes. Los adolescentes de la muestra cultivan prácticas enfocadas a incrementar la popularidad y, sobre todo, a construir una marca personal online (*self-branding*). Sin embargo, conviene apuntar que no todos desarrollan su estrategia de forma consciente ni teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de cada red social, por lo que, de nuevo, recalcamos el carácter excepcional de los ejemplos analizados.

Una de las adolescentes que ha interiorizado la economía de la atención en Instagram es Marisa (Comunidad Valenciana), que, a sus 12 años, se apoya en su grupo de amigos para ganar popularidad: “Cuando alguno sube una foto a las redes sociales, envía un enlace a través del grupo de WhatsApp que compartimos pidiendo likes o que comenten”. La importancia de los likes y comentarios es precisamente lo que lleva a una compañera, Ariadna (13 años), a recurrir a una estrategia de *self-branding* tan extendida como dirigirse directamente a los seguidores para, en este caso, promover la participación en su cuenta. “Por ejemplo, hago una foto de algo de ropa que me he comprado, la subo con una pregunta diciendo ‘¿te gusta lo que me he comprado?’. También me gustan los comentarios. Como la gente no me puede ver siempre en persona pues así me pueden ver por el móvil”. Nótese, además, como Ariadna concibe su identidad en Instagram como una extensión mediada de su identidad *offline* que le permite no solo mostrarse ante su círculo más cercano sino también una red de seguidores desconocidos. En paralelo a su cuenta personal gestiona otra con su mejor amiga en la que comparte vídeos y tutoriales propios, así como contenidos de sus seguidores. Otra decisión, la de promover contenidos de los seguidores, con la que los influencers buscan fortalecer su marca personal.

Los *youtubers* tampoco son extraños a las tácticas de *self-branding* que les lleva a compartir contenido más allá de su plataforma inicial. Si Instagram es la cuenta que suele acompañar a las *beauty gurus*,

Twitter destaca como apoyo para los *gamers*. Vicent (14 años, Comunidad Valenciana) suele notificar a seguidores en Twitter siempre que sube alguna partida de *Call Of Duty* o un vídeo de retos a su canal de YouTube que acumula 300 suscriptores. En lo referente a su ritmo de publicación este adolescente indica que sube videos “cuando le apetece, cada dos días, una semana, cada día”. En este sentido, la producción de Vicent se explicaría por la flexibilidad con la que aborda tanto su faceta como *youtuber* como el contenido que sube a su canal. No así es el punto de vista de Romina (12 años, Comunidad Valenciana), cuya “vocación” es tener un canal de YouTube en el futuro. Sin embargo, “no tengo uno porque tengo que centrarme en los estudios”, apostilla. Se podría deducir que las actitudes dispares de Vicent y Romina ejemplifican dos concepciones diferentes de ser o llegar a ser *youtuber*. Una, alejada de expectativas formación tradicionales y otra, donde ser *youtuber* se presenta como una clara opción laboral, pero, eso sí, supeditada a la consecución de unos objetivos curriculares.

La preocupación por cultivar una marca personal también se hace patente el cuidado que los adolescentes ponen a la hora de producir el contenido que después suben a las redes sociales. Adele, una adolescente de 14 años de Galicia, utiliza Instagram para difundir los vídeos musicales que crea con la app Video Star. Comenzó como seguidora de algunas cuentas especializadas en estos vídeos hasta que decidió contactar con algunas cuentas colectivas para subir sus ‘videostars’. Pero se encontró un problema: “No me acababan de gustar [...] Había una niña más pequeña que yo, que los subía, pero los subía mal. Yo quiero calidad entre comillas”. Su idea de un ‘videostar’ de calidad está directamente vinculada al número de efectos utilizados en los vídeos y a la capacidad de compra de quien lo produce: “Hay quienes no tienen [efectos] de pago y quedan cutres”.

Adele es una aspirante a *influencer* cuya cuenta de ‘videostars’ en Instagram ya alcanzaba los 100 seguidores el primer día después de anunciarse entre los seguidores de cuentas famosas: “Le dije a la gente que me empezaran a seguir y me siguieron”. Sus expectativas pasan porque sus 554 seguidores (abril de 2016) alcancen los diez mil como mínimo para poder crear un canal de YouTube y dirigir hasta allí a sus seguidores en Instagram. No obstante, reconoce que YouTube no forma parte de los recursos preferidos de los creadores de ‘videostars’ para compartir contenido. “YouTube es más otro tipo de vídeos”, sostiene. Adele demuestra así un conocimiento de las reglas su propia comunidad de práctica, pero también de YouTube como ventana básicos de promoción de contenido de los *influencers*, si bien su relevancia varía de comunidad a comunidad.

De nuevo, observamos que los aspirantes a *influencers* de la muestra todavía no expanden su conocimiento más allá de estrategias para posicionar su imagen y contenido en la economía de la atención o, como ya indicamos en el apartado 4.3. a propósito de los *gamers* y YouTube, conocimientos superficiales acerca del modelo de negocio de las redes sociales.

5. Discusión y conclusiones

Tal y como hemos analizado a lo largo del artículo, muchos adolescentes españoles son conscientes de las nuevas oportunidades que están surgiendo gracias al auge de las nuevas industrias culturales digitales. Sin embargo, son pocos los que cuentan con las competencias necesarias para desarrollar con éxito una carrera profesional en el ámbito de los videojuegos (desarrollo de juegos o a través de los *eSports*), la escritura creativa o las redes sociales como prescriptores de contenidos. En relación a dichas competencias, nos referimos principalmente al análisis crítico a nivel socio-económico de las empresas que forman parte de este ecosistema mediático. Si bien muchos son conscientes de que existen intereses, por ejemplo, por parte de empresas como YouTube en la industria videolúdica, la tendencia observada en el análisis cualitativo de los datos, apunta a una minoría concedora de que, gracias a su trabajo digital, dichas compañías consiguen beneficios económicos. Es en esta cuestión donde consideramos que es necesaria una mayor comprensión de los intereses empresariales y es donde

el alfabetismo transmedia debe jugar un rol crucial. Dicho alfabetismo debería hacerse extensible también a los progenitores y profesores, ya que dotarles a ellos de herramientas para analizar estos nuevos entornos digitales les podrá acercar a las prácticas que realizan cada día los adolescentes.

En este sentido, es destacable reseñar que muchos jóvenes realizan sus actividades digitales no pensando en su futuro laboral sino por mero entretenimiento o para posicionar su marca personal. No creemos que este aspecto sea algo negativo, sino que gracias a sus prácticas mediáticas pueden adquirir otro nuevo tipo de competencias y conocimientos que muchas veces no se trabajan en el ámbito de la educación formal y reglada. Aunque coincidimos con Elorriaga Illera y Monge Benito (2018) en afirmar que la calidad estética de los contenidos no es un determinante para la profesionalización de los prosumidores, sí consideramos necesario entrenar, tanto dentro como fuera de los entornos reglados, otro tipo de competencias no productivas que preparen a los prosumidores en su transición de amateurs anónimos a *microcelebridades* generadoras de negocio y atención. En este sentido, el análisis crítico de la industria y el desarrollo de herramientas personales para navegar estos nuevos escenarios debería estar en la base de la formación, sobre todo, a la vista de casos de estrellas de YouTube que han sufrido crisis emocionales, o de imagen a consecuencia de su exposición mediática.

Otro de los aspectos fundamentales que emergen del trabajo digital de los adolescentes es la colaboración entre pares. Así, el *beta-reading* o la creación de productos teniendo en cuenta las mejores habilidades de cada joven son algunas de las prácticas más utilizadas. El acceso en red en tiempo real y gratuito a las nuevas plataformas y redes sociales permite este tipo de trabajo, que hasta hace pocos años, podía llegar a ser un proceso más lento y tedioso.

En este entorno mediático hemos detectado tres ámbitos en los que algunos jóvenes se están profesionalizando. Se trataría los videojuegos (creación de juegos o competiciones de *eSports*), escritura creativa (plataformas como Wattpad) y las redes sociales a través de la creación de *microcelebridades* y prescriptores de contenidos y productos. En todos ellos los contenidos audiovisuales a través de plataformas como YouTube convergen con estos tres ámbitos como producciones hegemónicas tanto a nivel de consumo como de creación por parte de los adolescentes.

Finalmente, hemos detectado que se siguen perpetuando los roles tradicionales de género a la hora de consumir y crear contenidos. Así, nos encontramos que en el ámbito de los videojuegos, si bien la presencia de féminas cada vez es mayor, todavía dista de ser igualitaria. Por el contrario, en el ámbito de la escritura creativa la presencia masculina es residual. No obstante, los resultados sobre redes sociales arrojan una tendencia hacia la paridad en relación al consumo, si bien a nivel de producción y de posicionamiento de marca personal existe una mayor participación por parte de las chicas.

- **Investigación financiada.** Este trabajo ha sido financiado por el proyecto I+D+i 'Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes' (CSO2014-56250-R) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España. Además, este artículo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España a través del programa Ayudas para la Formación de Doctores 2015 (Ref. BES-2015-071455).

***Agradecimientos:** Agradecemos la participación de adolescentes, profesores e investigadores que forman parte del proyecto 'Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes'.

6. Notas

[1] El equipo de investigación llevó a cabo un exhaustivo protocolo de protección de datos y anonimización de los menores que iban a formar parte del estudio y que contó con el visto bueno de la Comisión Institucional de Revisión Ética de Proyectos de la Universidad Pompeu Fabra - Barcelona.

[2] <https://support.wattpad.com/hc/en-us/articles/115003126706-Covers-App> Recuperado el 17 de mayo de 2018.

7. Referencias bibliográficas

AEVI - Asociación Española de Videojuegos. (2018): *Libro blanco de los esports en España*. Madrid: AEVI. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de: http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2018/05/ES_libroblanco_online.pdf

Alvermann, D. E., Moon, J. S., Hagwood, M. C., y Hagood, M. C. (2018): *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Routledge.

Ardèvol, E., y Márquez, I. (2014): “El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado”. *Rizoma*, 5(2), 72-87. DOI: 10.17058/rzm.v5i2.11288

Brenda, H. K. S. (2017): “Spectating the Rift: A Study into eSports Spectatorship”. En J. Hiltcher & T. M. Scholz (Eds.), *eSports Yearbook 2015/16*(pp. 9-35). Norderstedt: Books on Demand GmbH. Recuperado de from <http://www.esportyearbook.com/eyb201516.pdf>

Burgess, J. E., y Green, J. B. (2009): “The entrepreneurial vlogger: Participatory culture beyond the professional-amateur divide”. En P. Snickars y P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (pp.89-107). New York: Columbia University Press.

Carter, M., & Gibbs, M. (2013): “eSports in EVE Online: Skulduggery, Fair Play and Acceptability in an Unbounded Competition”. En G. N. Yannakakis, E. Aarseth, K. Jørgensen & J. C. Lester (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 47-54). Chania: Society for the Advancement of the Science of Digital Games.

CGC Europe. (2015): “Marketing Channel eSports – How to get the attention of young adults?” Recuperado el 19 de enero, de: <http://docplayer.net/12867287-Marketing-channel-esports-how-to-get-the-attention-of-young-adults.html>

Coppa, F. (2017): *The Fanfiction Reader: Folk tales for the digital age*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Crawford, C. (1982): *The Art of Computer Game Design*. Berkeley, CA: McGraw-Hill.

DEV - Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladores de Videojuegos y Software de Entretenimiento. (2016): *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos*. Madrid: DEV. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de: <http://www.dev.org.es/es/libroblancodev2016>

Duffy, B. E. (2016): “The romance of work: Gender and aspirational labour in the digital culture industries”. En *International Journal of Cultural Studies*, 19 (4), pp. 441-457.

Elorriaga Illera, A., y Monge Benito, S. (2018): “La profesionalización de los youtubers: el caso de Verdelliss y las marcas”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 37-54.
DOI: [10.4185/RLCS-2018-1244](https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1244)

Ezaleila Mustafa, S., y Mohd Adnan, H. (2017): “Crowdsourcing: A Platform for Crows Engagement in the Publishing Industry”. *Pub Res Q*, 33, 283-296. DOI: 10.1007/s12109-017-9525-4

Ezell, M. (2003): *Social Authorship and the Advent of Print*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Ferrés-Prats, J., Aguaded-Gómez, I., & García-Matilla, A. (2012): “La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos”. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), 23-42.

Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012): “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, 19(38).

Fuchs, C. (2017): *Social media: A critical introduction. 2nd edition*. London: Sage.

Funk, S., Kellner, D., & Share, J. (2016): *Critical media literacy as transformative pedagogy*. In *Handbook of research on media literacy in the digital age* (pp. 1-30). IGI Global.

Furtado, J.A. (2012): “Self-publishing: ¿tsunami o “business as usual”?” En: J.A. Cordon García, F. Carbajo Cascón, R, Gómez Díaz, J.A. Arévalo (Coords.), *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derecho* (pp. 69-92). Madrid: Pirámide.

Garcia-Rapp, F. (2016): “The digital media phenomenon of YouTube beauty gurus: the case of Bubzbeauty”. *International Journal of Web Based Communities*, 12(4), 360-375. DOI: [10.1504/IJWBC.2016.10001832](https://doi.org/10.1504/IJWBC.2016.10001832)

García-Ruiz, R., Ramírez, A. & Rodríguez, M.M. (2014): “Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]”. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

Guinness World Records. (2017): *Guinness World Records 2018 Gamer's Edition: The Ultimate Guide to Gaming Records*. London: Guinness World Records Limited.

Hellekson, K. (2009). “A fannish field of value: Online fan gift culture”. *Cinema Journal*, 48(4), 113-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/cj.0.0140>

Hellekson, K., & Busse, K. (2014): *The Fan Fiction Studies Reader*. Iowa City: University of Iowa Press.

Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, J. (2016): “Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo”. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71).

IGDA - International Game Developers Association (2015): “Developer Satisfaction Survey 2015 Summary Report”. Recuperado el 2 de diciembre de 2017, de:

https://cdn.ymaws.com/www.igda.org/resource/collection/CB31CE86-F8EE-4AE3-B46A-148490336605/IGDA%20DSS%202015-SummaryReport_Final_Sept15.pdf

Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.

Jones, B. (2014): “Fifty shades of exploitation: Fan labor and Fifty Shades of Grey”. *Transformative Works and Cultures*, 15. DOI: 10.3983/twc.2014.0501

Lacasa, P. (2011): *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Ediciones Morata.

Lange, P.G. (2014): *Kids on YouTube*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Laquintano, T. (2010): “Sustained Authorship: Digital Writing, Self-publishing, and the Ebook”. *Written Communication*, 27(4), 469-493. DOI: [10.1177/0741088310377863](https://doi.org/10.1177/0741088310377863)

Livingstone, S. M., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011): *Risks and safety on the Internet: The perspectives of European children: Full findings and policy implications from the EU kids online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE.

Lunden, I. (17 de enero de 2018): “Storytelling app Wattpad raises \$51M at a \$398 valuation”. *TechCrunch*. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de: <https://techcrunch.com/2018/01/17/storytelling-app-wattpad-raises-51m-at-a-398m-valuation/?ncid=rss&guccounter=1>

Manovich, L. (2013): *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic.

Marwick, A. (2013): *Status update*. New Haven: Yale University Press.

Masanet, MJ., y Establés, MJ. (2018): “Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética”. En Carlos A. Scolari (Ed). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp: 69- 77). Barcelona: Transmedia Literacy Research Team - H2020 Research and Innovation Actions.

Mirmohamadi, K. (2014): *The Digital Afterlives of Jane Austen: Janeite at the Keyboard*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pérez Curiel, C., y Luque Ortiz, S. (2018): “El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios”. *AdComunica: Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 15. DOI: 10.6035/2174-0992.2018.15.13

Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018): “Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente”. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(55), 61-70.

Ramdarshan Bold, M. (2018): “The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad”. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(2), 117-136. DOI: 10.1177/1354856516654459

Ramos-Serrano, M., y Herrero-Diz, P. (2016): “Unboxing and brands: Youtubers phenomenon through the case study of EvanTubeHD”. *Prisma Social: Revista de Ciencia Sociales*. Número especial 1, 90-120.

Riboni, G. (2017): “Between Professionalism and Amateurship: Makeup Discourse on YouTube”. *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 4(1), 117-134.

Rigby, S., y Ryan, R. M. (2011): *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Scolari, C. A. (2014): “Don Quixote of La Mancha: Transmedia storytelling in the grey zone”. *International Journal of Communication*; 8: 2382–405.

Scolari, C. A. (2018): “Introducción. Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia”. En Carlos A. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 14- 23). Barcelona: Transmedia Literacy Research Team - H2020 Research and Innovation Actions.

Segarra-Saavedra, J., e Hidalgo-Marí, T. (2017): “Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de la influencia en la era 2.0”. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 313-325. DOI: 10.14198/MEDCOM2018.9.1.17

Shabir, N. (2017): *Esports: The Complete Guide 17/18: A guide for gamers, teams, organisations and other entities in, or looking to get into the space*. Wrocław: Independently published.

Stehling M., Vesnić-Alujević L., Jorge A., Marôpo L. (2018): “The Co-option of Audience Data and User-Generated Content: Empowerment and Exploitation Amidst Algorithms, Producers and Crowdsourcing”. En: Das R., Ytre-Arne B. (eds) *The Future of Audiences*. Palgrave Macmillan.

Ströh, J. H. A. (2017): *The eSports Market and eSports Sponsoring*. Marburg: Tectum Verlag.

SuperData. (2015, mayo): *eSports: The market brief 2015*. Recuperado el 7 de abril de 2018, de: <https://pt.scribd.com/document/269675603/ESports-Market-Brief-2015-SuperData-Research>

Taberero Sala, R. (2013): “El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia*”. *Estudis literaris*, 23, 211-222. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de: <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3302>

The Esports Observer. (2018): “An Introduction to the Esports Ecosystem. *The Esports Observer*”. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de: <https://esportsoobserver.com/the-esports-eco-system/>

Tirocchi, S. (2018): “Wattpad”. En Carlos A. Scolari (Ed.), *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens’ Transmedia Skills in the Classroom* (pp. 93-97). Barcelona: Transmedia Literacy Research Team - H2020 Research and Innovation Actions.

Wolf, M. J. P., y Perron, B. (Eds.). (2014): *The Routledge companion to video game studies*. New York, NY: Routledge.

Zafra, R. (2017): *El Entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

MJ Establés, M Guerrero-Pico, RS Contreras-Espinosa (2019): “Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 214 a 236.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1328/11es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1328](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328)

- En el interior de un texto:

...MJ Establés, M Guerrero-Pico, R S Contreras-Espinosa (2019: 214 a 236) ...

o

...MJ Establés at al, 2019 (214 a 236) ...

Artículo recibido el 30 de mayo de 2018. Aceptado el 23 de junio.
Publicado el 11 de enero de 2019