



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN



YOUNG PROSUMERS: NIÑOS Y ADOLESCENTES AGENTES DE CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES

Tesis doctoral

Autora

Paula Herrero Diz

Directores

Dra. Marina Ramos Serrano

Dr. Javier Nó Sánchez

Dra. Isabel López Cobo

Sevilla, 2015

Universidad de Sevilla
Facultad de Comunicación
Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas.

***Young prosumers: niños y
adolescentes agentes del cambio
social a través de la creación de
contenidos digitales.***

Paula Herrero Diz.

Bajo la dirección de los doctores

Marina Ramos Serrano

Javier Nó Sánchez

Isabel López Cobo

Sevilla, 2015.

Agradecimientos

Quiero transmitir mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido a este trabajo, principalmente a Anselmo por darme la oportunidad de realizar esta tesis. También al equipo de la biblioteca de la Universidad Loyola Andalucía; a los directores y jefes de estudio de los colegios que me han facilitado el trabajo con los estudiantes; a todos los miembros del *Delphi group* que han querido compartir su conocimiento, especialmente, a David y a Olga de la plataforma Cibercorresponsales; y por supuesto, a los niños.

En particular, quiero agradecer a mi familia su permanente aliento y comprensión; a todos los miembros del departamento de Comunicación y Educación de la Universidad Loyola Andalucía, expresamente a Cristina, Andrés, Juan, Pedro, Javi y Puri, su tiempo, sus buenas ideas y consejos; a Mayte, a Patri y a todos mis amigos, sus ánimos; a Carmen su paciencia y ayuda imprescindible; a José Antonio todo su apoyo; a mis directores Isabel y Javier, su confianza, y a Marina, su rigor, ejemplaridad y dedicación.

ÍNDICE

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	11
Introduction	23
CAPÍTULO 1	35
La era de la ilustración digital.	35
1.1. La década digital: 2000-2010.	37
1.2. La democratización mundial de la participación: del Internet de las empresas al Internet del usuario.....	43
1.3. La participación del usuario en Internet: del consumo a la creación de contenidos digitales.	45
1.4. Un nuevo usuario de Internet: la irrupción de los menores en la participación <i>online</i>	50
1.4.1. Características de los usuarios menores de edad: quiénes son y qué hacen en Internet.	53
1.4.2. Evolución del perfil del menor en Internet: del <i>prosumer</i> al creador colaborativo.....	56
CAPÍTULO 2	71
Las teorías de la participación de los usuarios menores de edad en Internet: de la comunicación <i>offline</i> a la web 2.0. Orígenes, taxonomía y espacios.	71
2.1. Contexto y origen de la participación de los menores en la sociedad de la comunicación.	72
2.2. Las teorías de la participación de los menores en Internet.....	75
2.3. Características de la participación.	83
2.4. Los espacios de participación y creación de contenidos de los menores en Internet.	86
2.4.1. Medios sociales <i>online</i> donde los menores participan.	91
2.4.2. Plataformas y otros entornos virtuales de participación de los menores.	99
CAPÍTULO 3	119
Introducción al modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.	119
3.1. Casos paradigmáticos de menores creadores de contenidos en Internet...	121
3.1.1. Martha Payne: <i>Never Seconds</i>	122
3.1.2. Isadora Faber: <i>Diário de classe a verdade</i>	127

3.1.3. Marshall Reid: <i>Portion Size Me</i>	130
3.1.4. Malala Yousafzai: <i>el blog de Malala</i>	134
3.1.5. Robby Novak: <i>The Kid President</i>	137
3.1.6. Dylan Siegel: <i>Chocolate Bar</i>	140
3.1.7. Tavi Gevinson: <i>Style Rookie</i>	143
3.1.8. Evan Snyder: <i>Evan Tube HD</i>	146
3.1.9. Brendan Jordan: <i>The Kid Diva</i>	149
3.1.10. Jazz Jennings: <i>I'm Jazz</i>	152
3.1.11. Bailey Snow: <i>Brick Dreams</i>	155
3.1.12. Alec Urbach: <i>From the Ground Up</i>	158
3.1.13. Dylan Mahalingam: <i>Lil' MDGs</i>	161
3.2. Identificación y denominación de los factores de funcionamiento del modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.	165
3.2.1. La alfabetización mediática y su función en la creación de contenidos por los menores.....	166
3.2.2. El acceso y su función en la creación de contenidos por los menores.	174
3.2.2.1. El acceso a la participación y creación de contenidos: el derecho a la intervención de los menores en entornos online.	179
3.2.2.2. Regulación, autorregulación, co-regulación y conciencia.	185
3.2.3. Las herramientas y los recursos y su función en la creación de contenidos de los menores.	189
3.2.4. La familia y su función en la creación de contenidos por los menores.	191
3.2.5. La escuela y su función en la creación de contenidos por los menores.	194
3.2.6. Los iguales y su función en la creación de contenidos por los menores.	199
3.2.7. Las actitudes de los menores hacia la creación de contenidos.	202
3.2.7.1. La motivación.	202
3.2.7.2. La implicación.	205
3.3. Un modelo de participación y creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.....	207
3.4. Diseño y características del modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.	208
3.5. Hipótesis.....	210

CAPÍTULO 4..... 214

Metodología de la investigación..... 214

4.1. Planteamiento de la investigación.	214
4.2. Elaboración de instrumentos y selección de la muestra.	219
4.2.1. El <i>Delphi group</i>	220
4.2.2. El cuestionario.	225

4.3. Técnicas de análisis de datos.	234
4.3.1. Análisis cualitativo.	235
4.3.2. Análisis cuantitativo.	235
CAPÍTULO 5	239
Resultados y discusión.	239
5.1. Bloque 1. Resultados cualitativos: <i>Delphi group</i>	239
5.1.1. El contenido de los mensajes.	239
5.1.2. Empoderamiento y cambio social.	241
5.1.3. La economía de la participación.	242
5.1.4. Los menores como ejemplo para sus iguales.	247
5.1.5. La motivación de los menores en la creación de contenidos.	248
5.2. Bloque 2. Resultados cuantitativos: el cuestionario.	250
5.2.1. Recursos y herramientas.	251
5.2.2. Creación de contenidos digitales.	255
5.2.2.1. Actividades en función del dispositivo.	255
5.2.2.2. Actividades de creación de contenidos digitales según el contexto.	259
5.2.3. Canales de participación.	267
5.2.4. Alfabetización mediática.	271
5.2.5. Áreas temáticas de los contenidos digitales.	273
5.2.6. Actitudes individuales de los usuarios: implicación y motivación en la creación de contenidos digitales.	276
5.2.7. Percepción de cambio.	281
5.3. Pruebas estadísticas multivariantes.	283
5.3.1. Análisis factorial. Agrupación de actividades de creación de contenidos digitales.	284
5.3.2. Perfiles de usuarios menores de edad creadores de contenidos digitales: análisis <i>cluster</i> o de conglomerados.	286
5.3.3. Análisis de regresión logística. Construcción del modelo explicativo de la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.	292
Conclusiones	303
1. Sobre los casos paradigmáticos.	303
2. Sobre el modelo de creación de contenidos por usuarios menores de edad.	303
3. Sobre las generaciones de jóvenes creadores de contenidos digitales.	309
4. Sobre el papel de los creadores menores de edad en la economía de la participación.	311
5. Sobre la percepción del cambio social en los creadores menores de edad.	312
Conclusiones	314

1. On the paradigmatic cases.	314
2. On the model of content creation by underage users.	314
3. On the generations of young creators of digital content.	319
4. The role of underage creators in the economics of participation.	321
5. On the perception of social change on underage creators.	322
Futuras líneas de investigación.	325
Referencias.....	328
ANEXOS	362
Índice de figuras y tablas	362

Resumen

Abstract

Resumen

Esta investigación presenta un modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad. El objetivo principal es explicar la participación de los niños y adolescentes en Internet. Para ello, se observan y analizan casos reales en los que los estudiantes menores de edad producen contenidos digitales; se extraen los rasgos y prácticas comunes de esta actividad; se definen los condicionantes socioeconómicos que afectan a la participación; y se describen los elementos que justifican el fenómeno. El modelo propuesto está fundamentado en las teorías científicas sobre la participación de los niños y adolescentes como productores en Internet. Su comprobación se ha realizado mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, presentamos los resultados de un *Delphi group* integrado por 15 expertos y, posteriormente, aquellos procedentes de la administración de un cuestionario a una muestra compuesta por 1187 estudiantes andaluces. La representación del modelo incluye una serie de variables que influyen en la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad y las relaciones que se establecen entre ellas: la escuela (los profesores), la familia (padres, madres, hermanos u otros familiares) y los iguales (amigos y compañeros de clase o conocidos); las herramientas (los dispositivos electrónicos con los que elaborar mensajes en cualquiera de sus formatos y los *softwares* de edición de contenidos), y los recursos entendidos como acceso a la información y a los mensajes (la conexión a Internet); la alfabetización mediática (el aprendizaje del uso y consumo de los medios y la interpretación crítica de los mensajes), y dos factores actitudinales como la motivación (la pasión individual) y la implicación (el compromiso), completan el resto de variables. Los resultados del cuestionario fueron tratados con el *software* SPSS 22, mediante la aplicación de una serie de análisis estadísticos o pruebas multivariantes para verificar las variables. Los resultados nos permiten establecer varios perfiles de menores creadores de contenidos digitales, y un modelo contrastado que contribuye a comprender su participación en la red.

Palabras clave: *Young people*, *prosumers*, contenidos digitales, construcción de modelo, cambio social, niños, adolescentes, jóvenes.

Abstract

This research presents a model of creation of digital content for underage users. The main objective is to explain the participation of children and adolescents on the Internet. To do so, real cases in which underage students produce digital content are observed and analyzed; common traits and practices of this activity are extracted; socioeconomic factors affecting participation are defined; and the elements that justify the phenomenon are described. The proposed model is based on scientific theories about the participation of children and adolescents as producers on the Internet. Its test has been performed by using a combination of qualitative and quantitative methods. First, we present the results of a Delphi group composed of 15 experts, and subsequently those from the administration of a questionnaire to a sample of 1187 students Andalusians. The representation of the model includes a number of variables that influence the creation of digital content for underage users and the relationships established between them: the school (teachers), family (parents, siblings or other relatives) and peers (friends and classmates or acquaintances); tools (electronic devices that produce messages in any format and content editing software), and resources understood as access to information and messages (the Internet); media literacy (learning to use and consume media, and critical interpretation of the messages), and two attitudinal factors such as motivation (individual passion) and involvement (engagement), make up the rest of variables. The questionnaire results were processed using the SPSS 22 software by applying a series of statistical analysis or multivariate testing to check the variables. The results allow us to set multiple profiles of minors who are digital content creators, as well as a proven model that helps to understand their participation in the network.

Keywords: Young people, prosumers, digital content, model building, social change, children, adolescents, young.

Introducción

Introduction

Introducción

En el año 2012, la joven escocesa Martha Payne creó un blog-denuncia donde reclamaba una mejor alimentación en la escuela. Sus *post* incluían imágenes de las bandejas del comedor del colegio para ilustrar su protesta. En Internet sus mensajes adquirieron una dimensión viral que trascendió a los medios de comunicación tradicionales. Jóvenes usuarios anónimos que se sentían identificados con la estudiante, le hicieron llegar miles de comentarios acompañados de fotografías de bandejas de comida de otros centros de todo el mundo. Ese mismo año, inspirada en su caso, Isadora Faber una adolescente de Florianópolis abrió una cuenta en la red social Facebook para mostrar el estado de las infraestructuras de la escuela pública donde estudiaba. Su perfil en esta plataforma se convirtió instantáneamente en un foro de debate sobre la educación en Brasil. También en esa fecha, sugestionado por estos ejemplos, Marshall Reid, un chico americano, inició las primeras emisiones de un programa de cocina en YouTube desde el que ofrecía consejos para que los jóvenes como él, adoptaran un estilo de vida saludable. Su objetivo era combatir así la obesidad infantil. En 2012 igualmente, el niño estadounidense Robby Novak produjo sus primeros vídeos en YouTube, en los que a base de mensajes positivos declaraba su intención de hacer del mundo un lugar feliz. Su discurso se emitió en las principales cadenas del país y el presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, le presentó como un modelo a seguir para la sociedad. Un año más tarde, en 2013, una investigación señalaba que el 64% de los adolescentes estadounidenses creaba algún tipo de contenido digital; bien a través de un blog o de un perfil en Facebook (Palfrey y Gasser, 2013: 111). En ella, sus autores aseguraban que estábamos ante un fenómeno mundial extensible a otros países, y auguraban que estaba emergiendo a nivel global la cultura de los nativos digitales, aunque no todos los nativos digitales participaran de esa cultura. Ese mismo año, la cadena israelí *i24News* que retransmite en las principales lenguas, comenzó la emisión del programa *The Tube*, dedicado a contar las historias que nacen en Internet, en YouTube, y en el resto de las redes sociales, poniendo especial atención sobre aquellas protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes en general. Es decir, la emisora fue pionera en dar voz a los contenidos creados por los menores en la red. Un año más tarde, una bloguera se convirtió en la persona más joven en recibir el Premio Nobel de la Paz (2014). La ciberactivista Malala Yousafzai fue distinguida con el galardón por su labor en Internet en defensa de la educación de las niñas en los países islámicos. Mientras, en nuestro país, en el mismo periodo, la Real Academia Española de la lengua incluía una acepción al término empoderar (del inglés *empower*): hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido. Al mismo tiempo que se publicaba el informe

*Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*¹ (2014: 5-14), que revelaba que el 23% de los menores de 11 a 14 años publicaba habitualmente fotos y/o vídeos en Internet. Y el 33% lo había hecho en alguna ocasión. Este mismo estudio, exponía que el acceso a las redes sociales entre los menores de 11 a 14 años era mayoritario y que el 72% se conectaba a ellas desde un *smartphone*.

Todos estos datos, son el reflejo de una nueva sociedad de la información, en la que los jóvenes están emergiendo como usuarios, creadores de contenidos e historias, responsables de liderar los procesos de cambio. Frente a esta afirmación, algunos expertos dicen que en realidad los menores no están creando, no son en su mayor parte generadores de contenidos que estén aportando valor a la red (Cánovas, 2014: 5). Sin embargo, reconocen que como sociedad, deberíamos formarles desde pequeños para que sean creadores y generadores de contenidos y mensajes pues pueden ser un elemento clave de transformación. En cualquier caso, creemos que nos encontramos ante un nuevo fenómeno en el ámbito de la comunicación, en el que los niños están participando bajo nuevas formas, y ello exige un análisis. Pues como dicen Vilches *et al.* (2011), la comunicación demanda un estudio permanente de sus procesos y tendencias.

Podemos decir por tanto, que esta tesis doctoral nace del interés que nos despiertan estas y otras observaciones, y de una inquietud personal, como periodista, por el incremento de la contribución de los ciudadanos en los medios. Estas aportaciones, forman parte además de otro fenómeno relacionado en auge, conocido como economía de la participación, que permite la producción y distribución transversal de la información, y hace de ella un proceso sin barreras, más colaborativo que nunca, que también debe ser abordado. De aquí surge también la necesidad de estudiar aquellas actividades en las que los usuarios están creando, compartiendo, adaptando o difundiendo mensajes en Internet. En particular, nos preocupa el comportamiento de los más pequeños, quienes están produciendo sus propios medios de comunicación imponiendo nuevas formas de interacción, nuevos estilos y lenguajes con los que están alcanzando efectos inéditos. Y se pretende abordar el fenómeno desde una perspectiva diferente, porque la investigación científica tiende hacia un enfoque reduccionista en el que la participación de los menores en la sociedad se simplifica en el número de horas que permanecen frente a los dispositivos electrónicos o el mal uso de éstos. Estudiaremos por tanto la participación, como el

¹ *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España. Tablets y Smartphones*, 2014. Elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTÉGELES, dependiente del Safer Internet Programme de la Comisión Europea.

acceso a la producción y distribución de contenidos en línea (Rueda y Alamán, 2013: 23).

Desde hace casi una década científicos como Rodríguez (2006) reivindican la necesidad de observar a los menores como individuos comprometidos con la sociedad que en su relación con la tecnología desarrollan prácticas y usos positivos y que gracias a ella construyen mensajes. Por este motivo, se presenta una investigación sobre la creciente participación en Internet de los usuarios menores de edad —niños, adolescentes, preadolescentes—, con la intención de proponer un modelo teórico de creación de contenidos digitales que explique este fenómeno. Para ello, debemos considerar que los jóvenes son creadores cuando están subiendo un vídeo a la red, cuando etiquetan contenidos o historias en la web, cuando comparten música, cuando editan noticias y hacen comentarios en ellas, o cuando se adentran en nuevas redes sociales (Lenhart y Madden, 2005, 2007; Palfrey y Gasser, 2013: 115). E incluso, cuando la actividad es pasiva como puede ser la búsqueda de información *online*, están creando contenidos (Koh, 2013). En la esfera de la comunicación en la que disponen de la tecnología, más allá de las definiciones basadas en razones biológicas, los jóvenes, los menores, los niños, los adolescentes, términos que emplearemos con mayor frecuencia, son una categoría social; son usuarios que “originan sus propios circuitos de producción, circulación y fruición” (Barbalho, 2014: 29).

Para poder analizar y explicar esta tendencia hemos elaborado un contexto teórico que se enmarca principalmente dentro de las teorías sobre la alfabetización mediática. Gracias a esta primera aproximación nos situamos en un espacio en el que los menores de forma general, están familiarizados con el uso de Internet; acceden a la tecnología; disponen de dispositivos electrónicos, y adquieren y desarrollan en sus centros de estudios, o en los ámbitos de crecimiento y socialización como la familia, la escuela y la amistad, ciertas competencias digitales (Jenkins, 2006; Area, Gros, y Marzal, 2008; Sánchez y Fernández, 2010; Núñez, García y Hermida, 2012; Galera, Seco y del Hoyo, 2013; Livingstone *et al.*, 2014; Mihailidis, 2014). De manera complementaria, hemos necesitado examinar el fenómeno desde el ámbito de la psicología de la comunicación para entender las motivaciones que hay detrás de la participación en Internet y las razones por las que estos usuarios se implican en actividades relacionadas con la web (Bowman y Willis, 2005; Rodríguez, 2005; Cotterell, 2007; Vickery y Wunsch-Vincent, 2007; García-Hoz, 2013; Ferrés i Prats, 2014; Lange, 2014). Por otro lado, se han explorado las teorías de la participación que nos ayudan a esclarecer los nuevos procesos de emisión y recepción de mensajes, mediados por la tecnología (Hart & Schwab, 1997; Krauskopf, 2000;

Checkoway y Gutiérrez, 2009; Carpentier y Dahlgren, 2013). Paralelamente, hemos recogido los estudios sobre el alcance de la participación que hacen referencia a un empoderamiento de los usuarios gracias a los medios (FisherKeller, 2011, Rodríguez, 2013; Mihailidis, 2014; Romero *et al.*, 2014). Y en menor profundidad, aunque teniendo en cuenta sus implicaciones principales, hemos localizado los paradigmas legales que inciden sobre la participación de los menores en línea; sus derechos y responsabilidades (Martín-Barbero, 2005; Saffon, 2007; Ribble, 2009; Bustamante, 2010; Benítez, 2012; Tejedor y Pulido, 2012; Cánovas *et al.*, 2014).

A partir de las anteriores teorías planteamos el objetivo general de la investigación que consiste en explicar la participación de los usuarios menores de edad en Internet a través de la creación de contenidos digitales, mediante la formulación de un modelo teórico. Así como los objetivos específicos, que se corresponden en cierta medida con el objetivo principal: observar y analizar casos reales en los que los estudiantes menores de edad crean contenidos digitales, para identificar los elementos más frecuentes y componer el modelo de participación; extraer los rasgos y prácticas comunes de la participación en Internet de los usuarios menores de edad; definir los condicionantes socioeconómicos que afectan a la participación de los usuarios menores de edad en Internet; y describir los elementos que integran el modelo de participación de los usuarios menores de edad en Internet. Por otro lado, perseguimos localizar casos en los que la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad supone una transformación o una mejora social, y también, presentar el fenómeno de adhesión de otros usuarios al discurso de los usuarios menores de edad *online*. Para cumplir todos estos objetivos y llegar a la propuesta y comprobación del modelo, hemos realizado una revisión documental que se recoge en **el primer capítulo**, donde hacemos un recorrido desde los comienzos del siglo XXI, por los principales hitos que ha supuesto la revolución de Internet para los usuarios, especialmente a raíz del nacimiento de la Web 2.0 de O'Reilly (2006). En este apartado hablamos de la capacidad de las personas para crear mensajes; el consumidor *amateur* se adueña de los espacios de participación y logra alcanzar la misma o mayor influencia que tradicionalmente ejercían solo unos cuantos privilegiados: las empresas, las instituciones y los medios. Esta época es también la de los grandes inventos en clave tecnológica y social: una gran enciclopedia digital colaborativa llamada Wikipedia (2001), construida y dotada de contenido por los usuarios; la blogosfera (2002-2004) como canal de comunicación y articulador de movimientos sociales; Facebook (2004), la primera red social que conecta a usuarios de todo el mundo para que intercambien mensajes y contenidos; la primera plataforma de vídeo *online* bajo el nombre de YouTube (2005); de forma paralela a la red de *videoblogging*, surge Bottup (2005), un portal de noticias hecho por

periodistas aficionados; la Web social (2006) y con ella Twitter (2006), la primera red de *microblogging*. Estos avances democratizan Internet hasta eliminar la jerarquización de sus inicios. Transcurrida la mitad del decenio, más del 80% del contenido que se genera en la red lo producen los particulares que empiezan a ser conocidos como *users generated content* (UGC) o usuarios creadores de contenidos. Es el resultado de la conquista del usuario que se hace visible en los media y que los expertos justifican como un ejercicio instintivo de la sociedad contemporánea que se apropia de los espacios de comunicación, y que se da particularmente en la socialización de la juventud en Internet (Thompson, 1998; y Kalmus, 2007).

De forma progresiva, vemos cómo los jóvenes se adentran en Internet como una forma emancipación donde defienden su identidad y reivindican el reconocimiento de sus derechos (Cruz, 2006). Ellos al igual que los adultos, intercambian información y la consumen y además crean sus propios medios de comunicación. Y lo hacen desde edades tempranas como afirman Marsh (2014) y Gil (2015). Y de la misma forma, son numerosos los autores que contemplan este papel del menor como sujeto creativo a lo largo de la historia de la participación. De tal manera que, repasando los diferentes paradigmas —desde que en los años 90 McLuhan y Nevit (1972) y también Toffler (1990) tuvieron por primera vez en cuenta al usuario en general como consumidor, productor y educador de terceros, es decir; como un *prosumer*—, nos encontramos con una serie de definiciones de autores que entienden de forma diferente el rol de los niños como usuarios de Internet, coincidiendo unas veces en el nombre aunque no en las competencias de estos individuos. Cronológicamente, comprobamos cómo tras la generación *prosumers* mencionada, surgen otras muchas condicionadas principalmente por la innovación tecnológica. Es el caso de la *screenagers generation* de Rushkoff (1999), definida por el uso de las pantallas digitales e interactivas; la generación Google de Vivancos (2008), identificada así por la utilización del navegador; la *app-generation* de Gardner y Davis (2013), que adquieren tal categoría por el manejo de las aplicaciones móviles; la #Generación de Feixa (2014a), marcada por el empleo de las etiquetas para generar conversaciones en la red social Twitter; el prosumidor infantil mediático-televisivo (Aguaded y Urbano-Cayuela, 2014), que se inclina por la tecnología y el contenido audiovisual; o la *iGeneration, Homeland Generation Children* (Hope, 2015), conocida por la adquisición y uso de los dispositivos de la multinacional Apple. Todas ellas tienen en común el uso de la tecnología, la capacidad de ser multitarea, la necesidad de comunicar y de estar en conexión permanente con otros usuarios, o la demanda de inmediatez y la creación de contenidos como un ejercicio de libertad de expresión; algunas incluso aspiran con ello a cambiar el mundo. Este capítulo concluye con una reflexión sobre el futuro inminente de estas generaciones de creadores o productores

digitales; que estará relacionado con la forma de consumir información, su aportación a la creación del conocimiento en la red y las nuevas formas de trabajo en entornos virtuales aún por inventar.

El segundo capítulo se centra en las teorías de la participación de los usuarios menores de edad en Internet y su evolución desde la comunicación *offline*, ligada al voto, a los impuestos o a otro tipo de manifestaciones restringidas, hasta su incursión en la web. Todas ellas sientan las bases para el diseño y la posterior propuesta de un modelo propio de creación de contenidos digitales. Entre estos paradigmas hemos extraído los elementos que intervienen en la participación *online* de los menores y que nos sirven para diseñar la representación gráfica del modelo. Debemos precisar, que la participación es un acto primario y autónomo; es la necesidad de comunicar del individuo para su integración social en el medio en el que se desarrolla (Doyal y Gough, 1994: 54-59). En el caso de los más pequeños, Hart (1993) concretaría en un modelo de participación infantil (PI) las características de ésta en torno a la metáfora de una escalera. En su argumento, los niños transitan por ocho fases (peldaños) de ascenso acompañados de sus padres en el proceso de toma de decisiones. Es en la última etapa donde se produce una participación de forma autónoma aunque teniendo a los padres como referentes. El resto de estudios que contemplan la participación tienen sus raíces en el modelo PI al que se le irán añadiendo matices conforme la sociedad evolucione. Por ejemplo, Krauskopf (2000a) y Driskell (2002) continuando el trabajo de Hart (1993), apuestan por ceder todo el protagonismo a los jóvenes para que sean autónomos en sus contribuciones a la sociedad, facilitándoles las herramientas y los mecanismos para ello. HoSang (2003) habla igualmente de habilitarles para que participen y lideren una transformación social. Y Jenkins (2006) crea el concepto cultura de la participación por el cual, en la sociedad contemporánea, los jóvenes colaboran en los medios, generan y versionan contenidos junto a otros, los dan a conocer y propician el debate en torno a ellos. Porque, son las personas las que hacen posible la participación en comunicación como dice O'Reilly (2009). A pesar de las similitudes y coincidencias alrededor del concepto, resulta complicado unificar una idea de participación global, por este motivo Checkoway y Gutiérrez (2009: 9) hacen referencia a "expresiones de la participación".

Ajustándonos a la participación mediática, las primeras tesis sostienen que la participación de los menores como creadores de mensajes en la sociedad de la información están ligadas a la introducción de la prensa en la escuela y de los primeros diarios y gacetas impresos destinados al público infantil en los siglos XVIII y XIX (Chivelet, 2009). En este proceso la participación de los más pequeños

encontrará barreras como la brecha digital —la falta de recursos tecnológicos, herramientas, la inaccesibilidad a Internet o el analfabetismo mediático— (Crovi, 2012); la dejadez de los adultos para habilitar a los niños para participar (Alcoceba, 2012); o la falta de oportunidades (Carpentier y Dahlgren, 2013). Entre los estudios más recientes sobre la participación de los jóvenes, destacamos el de Mihailidis (2014) por su teoría del ciudadano comprometido que participa en la sociedad sirviéndose de la tecnología digital a su alcance y que colabora y articula movimientos en la defensa de los intereses de su comunidad. Y también abordamos las características que describen la participación de los menores en la red, relacionadas con la identidad personal ante los demás; la actitud hacia los mensajes que reciben y emiten; la conducta individual hacia el resto de usuarios, o la responsabilidad y el compromiso ético con el que se actúa. Además, ofrecemos un compendio de aquellos espacios en los que los jóvenes participan, se socializan y crecen. La comunidad científica determina que existen tres ámbitos de participación que son la familia, la escuela y los amigos (Alcoceba, 2012). Dentro de estos tres entornos donde la tecnología es mediadora, surgen a su vez nuevos lugares virtuales a los que los menores trasladan su participación para interactuar con otras personas. Es el caso de las redes sociales como Snapchat, Miiverse, Instagram, YouTube, Twitter, Facebook, etc., que permiten crear, compartir e intercambiar imágenes, textos, vídeos, archivos de audio, enlaces o mensajes, y las plataformas de participación y producción colaborativa de conocimiento como los blogs, las *wikis*, o espacios como Cybercorresponsales, Child reporters, etc., donde los participantes fomentan y mejoran su identidad como creadores al formar parte de una comunidad de miembros colaborativa.

El capítulo finaliza con una taxonomía de la participación: (1) la participación en los medios para el bien común; (2) la participación en los medios como una nueva forma de economía; y (3) la participación en los medios como una opción de futuro. Esta clasificación responde a un tipo de participación que las recoge de forma general: la participación para el cambio social, y está relacionada con la capacidad transformadora de los menores tal y como decíamos al principio cuando referíamos los casos de niños que han modificado sus realidades. La primera hace alusión al *civic engagement* (Mihailidis, 2014) o el compromiso cívico de los menores en su actividad digital. Esta participación confía en las capacidades de los jóvenes para el cambio (Krauskopf, 2008). La segunda, nos descubre una nueva forma de participar reconocida por las empresas para su propio beneficio. Las compañías se adhieren al discurso *online* de los menores aprovechando una imagen inocente, creíble y sincera. Es la economía de la participación que responde al capitalismo creacionista o *creationist capitalism* (Boellstorff, 2008), por el que las firmas incorporan los

contenidos que crean los consumidores-productores como una forma complementaria de promocionar sus productos y servicios. El usuario pasa de *user generated content* (UGC) como le llaman Noguera *et al.* (2014), a *user generated branding* (UGB) o usuario creador de marca. Por último, el tercer tipo de participación es la que anticipa un nuevo modelo económico que está originando la tecnología digital, en el que los jóvenes profesionales que trabajan y trabajarán bajo este paradigma virtual serán eminentemente creadores de contenidos.

El tercer capítulo, es donde presentamos la aportación de esta tesis; una propuesta de modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, inspirado en todas las teorías anteriormente expuestas y en la observación de una serie de casos de menores creadores de contenidos que también se exponen en esta parte. Nuestra contribución, pretende ayudar a comprender mejor la complejidad del fenómeno *menores que participan en Internet*, mediante la representación gráfica y simplificada de esta realidad, tal y como aconseja Rodrigo (1995).

Previamente a la presentación del modelo, este capítulo muestra una serie de casos paradigmáticos que fueron observados con la intención de detectar en la participación de los menores en Internet la confirmación de nuestras hipótesis de investigación. A través del examen de sus blogs, perfiles en las redes sociales o en sus propias páginas web, identificamos los elementos (dimensiones o variables) que condicionan la forma de participar: el contexto familiar, escolar y de socialización (con los amigos o iguales); la alfabetización mediática; la actitud (la motivación e implicación individual); el acceso a la participación (conexión a Internet y derecho a participar en la red) y la disposición de las herramientas para participar (dispositivos electrónicos, *hardware* y *software*). De forma complementaria, descubrimos en todos estos casos un factor común: el efecto transformador de los contenidos que publican en Internet. Aplicando la teoría de Mihailidis (2014) podemos decir que nos encontramos con prototipos del buen ciudadano (*the good citizenship*) que se moviliza para beneficio de la sociedad o del entorno en el que se desarrolla, utilizando los espacios virtuales de participación cívica.

Entre los niños y adolescentes creadores de contenidos digitales presentamos los siguientes ejemplos: Martha Payne, la niña escocesa que con 9 años cambió el menú escolar en los centros públicos de su país a través de una campaña en su blog; Isadora Faber, la joven de Florianópolis que mejoró el estado de los centros públicos brasileños gracias a las constantes denuncias en su perfil de Facebook y al debate social surgido en esta plataforma donde los usuarios aportan ideas y soluciones; Marshall Reid, el chico americano que inició una campaña contra la obesidad infantil en los Estados Unidos promoviendo desde su canal en YouTube un estilo de vida

saludable; Robby Novak, el menor aspirante a presidente de América que contagia de felicidad y motiva a los visitantes de su perfil en YouTube con sus mensajes de optimismo; Malala Yousafzai, la ciberactivista pakistaní que defiende en un blog el derecho a la educación de los niños; Tavi Gevinson, que da voz a los jóvenes y a las cuestiones sociales que les preocupan, en su página web y en una revista de la que es editora; Evan y Jillian Snyder dos famosos *youtubers* que comentan videojuegos en la red y que también han creado vídeos de concienciación para apoyar la labor de la ONG Locks of Love y de la asociación BrickDreams; Brendan Jordan, lucha contra el ciberacoso y la discriminación sexual en la red utilizando para ello su cuenta en Facebook; Jazz Jenings, una chica transexual que conciencia igualmente sobre la libertad sexual y los derechos de los menores en un blog personal; Dylan Siegel, el chico que recauda fondos en Internet destinados a estudiar y combatir la enfermedad de su mejor amigo; Bailey Snow, que ha articulado un movimiento *online* de recogida de piezas de Lego para menores sin recursos; Alec Urbach, que produce contenidos digitales accesibles para que otros niños tengan la oportunidad de desarrollar sus competencias digitales; Dylan Mahalingam, que dirige una asociación gestionada fundamentalmente en la web, y que organiza todo tipo de acciones solidarias para mejorar la vida de los niños especialmente en países en vías de desarrollo.

Una vez que identificamos en los anteriores sujetos una serie de elementos que se repiten, los incluimos como aquellos necesarios para el funcionamiento del modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad. Considerando igualmente los anteriores elementos o factores que afectan a la participación de los usuarios menores de edad en Internet, procedemos a su definición científica y a la enunciación de las hipótesis. A continuación, se explica la representación gráfica del modelo, que se corresponde con una circunferencia principal en la que se incorporan las variables y se refleja las relaciones que se establecen entre ellas. Las variables son: la escuela (los profesores), la familia (padres, madres, hermanos u otros familiares) y los iguales (amigos y compañeros de clase o conocidos). También componen el modelo otras variables que influyen en la elaboración de contenidos digitales: las herramientas (los dispositivos electrónicos con los que elaborar mensajes en cualquiera de sus formatos y los *softwares* de edición de contenidos), y los recursos entendidos como acceso a la información y a los mensajes (la conexión a Internet). Igualmente, la alfabetización mediática (el aprendizaje del uso y consumo de los medios y la interpretación crítica de los mensajes), y dos factores actitudinales como la motivación (la pasión individual) y la implicación (el compromiso), completan el resto de variables. En el centro del modelo se ubica la variable dependiente que es la propia generación de contenidos.

El capítulo cuatro corresponde al diseño de la investigación configurado por la combinación de tres procedimientos y el uso de múltiples e independientes medidas —cualitativas y cuantitativas— (Gómez, 2001), también llamada triangulación metodológica, y diferentes herramientas de extracción de datos e información (el cuestionario y el *Delphi group*). De esta manera, la información obtenida de la aplicación de estas técnicas, se completa con la observación directa y la revisión de documentos de muy diversa naturaleza: artículos científicos de revistas de impacto, informes oficiales, estudios estadísticos de empresas públicas y privadas, entrevistas, noticias, páginas web donde se puede analizar todo tipo de información relevante para el objeto de investigación, etc. Nuestra triangulación se define por tanto, en función de la clasificación establecida por Easterby, Thorpe y Lowe (1991), como teórica (porque utiliza como referentes otros modelos teóricos para explicar una realidad); de datos (presenta datos de distintas fuentes); de investigadores (compara datos obtenidos por otros investigadores sobre el mismo fenómeno); y metodológica (porque usa distintos métodos o técnicas de recolección de datos). Estas características, justifican y determinan el empleo de unos u otros instrumentos y técnicas de extracción de datos. Debemos señalar entre las limitaciones de esta tesis no poder extrapolar los resultados a otras realidades, y no haber encontrado paradigmas de éxito en el contexto en el que se investiga (Andalucía).

En cuanto a la organización, distribución y desarrollo del trabajo, se planificó en tres fases como se representa en la figura 1: (1) teórica, (2) trabajo de campo, (3) análisis y conclusiones.

Figura 1. Diseño de la investigación.



Elaboración propia.

Para alcanzar nuestros propósitos, realizamos un primer estudio de casos paradigmáticos de jóvenes creadores de contenidos digitales. Posteriormente, revisamos la literatura científica sobre el tema de investigación para delimitarlo, y a partir de entonces, describir el marco teórico que lo fundamenta. A continuación, planteamos las hipótesis y desarrollamos el proceso de trabajo para responder a todas ellas. Para validarlas y verificar el modelo, optamos por la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, mediante la técnica *Delphi*, consultamos a quince expertos de distintos sectores que trabajan directamente con los niños o que conocen a estos sujetos, con la intención de obtener resultados valiosos de sus opiniones. Después, administramos un cuestionario a una muestra compuesta por 1187 estudiantes andaluces menores de edad. Los datos obtenidos del cuestionario nos sirvieron para la comprobación del modelo teórico, y fueron tratados mediante la aplicación de una serie de técnicas estadísticas con el *software* informático SPSS 22.

La revisión de la literatura, el examen de casos reales, la recogida de información de los cuestionarios y las respuestas de la entrevista a los especialistas, nos permiten proponer un modelo propio, y llegar a una serie de conclusiones. Debemos destacar en este proceso, los inconvenientes con los que nos hemos encontrado; como las limitaciones propias de un tema vinculado al estudio de la comunicación y la tecnología por los constantes cambios e innovaciones que se producen en este campo. Un ejemplo de ello es que durante esta investigación, en el año 2014, Tuenti, una red social para jóvenes pasa de ser red social a convertirse en un operador de telefonía móvil. Pero sobre todo, debemos subrayar la dificultad que entraña observar el comportamiento de los niños y adolescentes, aunque no por ello, debe dejar de ser abordado. Por ejemplo, los obstáculos para consultar sus contenidos porque en principio son anónimos o están sujetos a permisos; el propio acceso a la muestra porque al tratarse de menores de edad, debíamos solicitar la autorización de los centros educativos y de los padres para poder entrevistarles; o en el contexto científico, la dificultad para hallar consenso sobre la definición de los menores como creadores de contenidos digitales, entre una amalgama de conceptos y etiquetas, como hemos señalado. Esto nos ha sucedido porque, como dicen Callejo y Gutiérrez, (2012: 33) “[...] Situar a los adolescentes en el objetivo de la observación empírica significa asumir reflexiva y críticamente las limitaciones de ésta”. Finalmente, a través de la investigación en medios digitales, portales de noticias y cuentas abiertas, pudimos aproximarnos a nuestros objetivos. Y por otra parte, logramos el consentimiento de una serie de centros educativos andaluces (de las provincias de Sevilla, Cádiz, Jaén y Córdoba), donde pudimos aplicar el cuestionario para contrastar nuestras hipótesis. También resultó complejo contactar con expertos de relevancia

que pudieran aportar información interesante a nuestra investigación, por su localización geográfica. Contamos con profesionales internacionales y ello nos obligó a realizar un *Delphi group* en formato electrónico. Por último, otra limitación ha sido la escasez de modelos sobre participación digital de menores que nos sirvieran de referencia para realizar nuestra propuesta. Es cierto que existen modelos de comunicación que representan la participación dentro y fuera de Internet; la interacción en contextos digitales; el aprendizaje entre usuarios en entornos virtuales; e incluso a la propia creación de contenidos, pero siempre aplicables a los adultos o a los jóvenes mayores de edad.

La última parte de la investigación corresponde al análisis, exposición e interpretación de los resultados obtenidos y a su discusión. Se incluyen aquí los datos descriptivos más relevantes que contribuyen a comprender el fenómeno que se analiza y se distribuyen en dos partes: por un lado, ordenadas por dimensiones, aquellas valoraciones extraídas de las preguntas a los expertos; y por otro, aquellos datos cuantitativos procedentes del cuestionario administrado a los niños. De esta manera, obtuvimos información sobre el equipamiento tecnológico, la posesión de herramientas de producción de contenidos, las actividades de creación que realizan los niños en la red, y sus hábitos en el hogar, la escuela y en el contexto de la amistad. Con la intención de confirmar el modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, optamos por la aplicación de una serie de análisis estadísticos o pruebas multivariantes. Por ejemplo, para agrupar las actividades de creación de contenidos digitales, realizamos un análisis factorial. Mientras que para averiguar la existencia de perfiles diferenciados de usuarios, empleamos el análisis *cluster* o de conglomerados. Entre los resultados extraídos, destacamos que, podemos dibujar distintos perfiles de niños creadores de contenidos digitales. Y, para la construcción del modelo explicativo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, utilizamos el análisis de regresión logística con la intención de verificar las hipótesis y obtener las relaciones entre las variables del modelo.

Introduction

In 2012, the young Scottish Martha Payne created a blog-complaint in which a better school feeding was demanded to be improved at school. Her *posts* contained images of the trays of the school canteen to illustrate her protest. Her messages on the internet become viral and acquired a dimension that transcended the traditional media. Thousands of comments accompanied by photographs of food trays from schools all over the world were sent to the student by many young anonymous users who felt identified with her. On that same year and being inspired by her case, a teenager from Faber named Isadora Florianopolis, opened an account on the social network Facebook to display the status of the facilities at the public school where she studied. Her profile on this social network instantly became a forum for debate on education in Brazil. Likewise on that date, an American boy named Marshall Reid, influenced by these examples, started his first broadcasts of a cooking show on YouTube from which he offered advice to young people like him to adopt a healthy lifestyle. His aim was thus to fight childhood obesity. Additionally in 2012, the American child named Robby Novak produced his first videos on YouTube, in which he declared his intention to make the world a happier place by sending positive messages. His speech was broadcast on the major television channels in the country and the President of the United States, Barack Obama, presented him as a role model for society. A year later, in 2013, a research indicated that 64% of American teenagers had created some sort of digital content; either through a blog or a Facebook profile (Palfrey and Gasser, 2013: 111). On such contents, the authors claimed that we were facing a global phenomenon extensible to other countries, and they predicted that a global culture of digital natives was emerging, even though not all digital natives were taking part in that culture. On that same year, the Israeli TV channel *i24News* which broadcasts in the main languages, started to broadcast *The Tube*, a program dedicated to telling the stories that are born on the Internet, YouTube, and other social networks, paying particular attention to those featuring children, teenagers and young people in general. In other words, the station was pioneer in giving voice to the content created by children on the net. A year later, a blogger became the youngest person to receive the Nobel Peace Prize (2014). The cyber activist Malala Yousafzai was awarded this prize for her work on the Internet in defending the education of girls in Islamic countries. Meanwhile, in our country and in the same period, the Royal Spanish Academy of Language included a meaning to the term 'empoderar' (in English, *empower*): make a disadvantaged individual or social group powerful or strong. Meanwhile, the *report called Juvenile Age and Mobile Connectivity in Spain: Tablets and Smartphones* ¹ (2014: 5-14) was published, which revealed that 23% of children who are between 11 and 14 years old usually published

photos and/or videos on the Internet. And 33% had done so at least once. The same research exposed that access to social networks among those under 11 to 14 years was major and 72% of them get connected from a *smartphone*.

All these data reflect a new information society in which young people are emerging as users, content and stories creators, and responsible for leading change processes. Along with this statement, some experts point at the fact that children are not creating, for the most part they are not content generators that are adding value to the network (Canovas, 2014: 5). However, they recognize that as a society, we should train them from an early age to be creators and generators of contents and messages as they can be a key element of transformation. In any case, we believe that we are facing a new phenomenon in the field of communication, in which children are participating in new forms, and this requires further analysis. As Vilches *et al* (2011) state, the communication demands a continuous study of its processes and trends.

We may therefore state that this thesis is born from the interest aroused on us by these and other observations, as well as from a personal interest as a journalist with regards to the increase of the contribution of citizens to the media. These contributions are part of another related phenomenon in boom, known as the participation economy, which enables the production and cross-distribution of information, and makes it a process without barriers and more collaborative than ever which must also be addressed. Hence the need to consider those activities in which users are creating, sharing, adapting or disseminating messages on the Internet, emerges as well. In particular, we are concerned about the behavior of children, who are producing their own media by imposing new forms of interaction, new styles and languages that are reaching new effects. And it is aimed to address the phenomenon from a different perspective, since scientific research tends towards a reductionist approach in which the participation of children in society simplifies the number of hours that they remain in front of the electronic devices or the misuse of these. Therefore participation as well as access to the production and distribution of online content will be reviewed (Rueda and Alaman, 2013: 23).

Over nearly a decade scientists as Rodriguez (2006) have claimed the need to observe children as individuals committed to society, who develop practices and positive uses in its relationship with technology, and they build messages thanks to her.

1 *Minors and mobile connectivity in Spain. Tablets and Smartphones*, 2014. Edited by the Center of Internet Safety for minors in Spain: PROTECT THEM, which depends on the Safer Internet Programme of the European Commission.

Therefore, an investigation into the growing share of the Internet by underage users—children, teenagers and early teenagers—, with the intention to propose a theoretical model of digital content creation to justify this phenomenon, is being presented. To proceed, we must consider that young people are creative when they are uploading a video to the network, tagging content or stories on the web, sharing music, editing news and commenting on them, or venturing into new social networks (Lenhart and Madden, 2005, 2007, Palfrey and Gasser, 2013: 115). They are creating content even when the activity is passive such as the search for *information online* (Koh, 2013). In the area of communication in which they have access to the technology, beyond definitions based on biological reasons, young people, minors, children, teenagers, being these terms that will be most often used, they are a social category; they are users that "originate their own circuits of production, circulation and fruition" (Barbalho, 2014: 29).

In order to analyze and explain this trend we have developed a theoretical framework that is mainly within the theories about media literacy. Thanks to this first approach we move into a space in which children in general are familiar with using the Internet; they access to technology, have electronic devices, and acquire and develop certain digital skills in their schools or in the areas of growth and socialization as the family, school and friendship (Jenkins, 2006; Area, Gros, and Marzal, 2008; Sanchez and Fernandez, 2010; Nunez Garcia and Hermida, 2012; Galera, Dry and Hole, 2013; Falcon, 2013; Livingstone *et al*, 2014;. Mihailidis, 2014). Additionally, we had to review the phenomenon from the point of view of the psychology of communication field to understand their motivations behind the participation in the Internet and the reasons why these users are involved in web-related activities (Bowman and Willis 2005; Rodriguez, 2005; Cotterell, 2007; Wunsch-Vincent and Vickery, 2007; García-Hoz, 2013; Ferrés i Prats, 2014; Lange, 2014). On the other hand, the theories of participation that help us clarify the new process of sending and receiving messages, mediated by the technology, have been explored, (Hart, 1997 technology; Krauskopf, 2000; Checkoway and Gutierrez, 2009; Carpentier and Dahlgren, 2013). Meanwhile, we have collected the studies on the extent of participation that makes reference to empower users through the media (FisherKeller, 2011, Rodriguez, 2013; Mihailidis, 2014; Romero *et al*, 2014.). And in less depth, although considering its main implications, we have found legal paradigms that affect the participation of minors online; their rights and responsibilities (Martin, 2005; Saffon, 2007; Ribble, 2009; Bustamante, 2010; Benitez, 2012; Weaver and Pulido, 2012; Canovas *et al*, 2014.).

From the aforementioned theories we propose the overall objective of the research, which is to explain the involvement of underage users on the Internet through the creation of digital content by developing a theoretical model. Likewise, the specific

objectives, which match the main objective to some extent: to observe and analyze real cases in which underage students create digital content, in order to identify the most common elements and compose the participation model; to extract common traits and practices of participation on the Internet by users who are underage; to define the socio-economic factors affecting the participation of underage users on the Internet; and to describe the elements which form the model of participation of underage users on the Internet. In addition, we seek to locate cases in which digital content creation by underage users means a transformation or social improvement, and also to exhibit the phenomenon of adhesion of other users to the *online* speech of underage users. To meet these objectives and reach the proposal and verification of the model, we conducted a document review as shown in **the first chapter**, where we review the major milestones that the Internet revolution has become for users since the beginning of the century, especially after the birth of O'Reilly Web 2.0 (2006). In this section we discuss the ability of people to create messages; the *amateur* consumer seizes the opportunities for participation and manages to achieve the same or greater influence as traditionally only a few privileged had exercised: companies, institutions and the media. This is also the time of the greatest inventions in technological and social terms: a collaborative digital encyclopedia called Wikipedia (2001) built and endowed with content by users; the blogosphere (2002-2004) as a communication channel and coordinator of social movements; Facebook (2004), the first social network that connects users worldwide to exchange messages and content; the first *online* video platform under the name of YouTube (2005); in parallel with the *videoblogging* network arises Bottup (2005), a news site created by amateur journalists; the social Web (2006) and Twitter (2006) along with it, the first network of *microblogging*. These advances democratize Internet up to eliminate the hierarchy of its inception. Halfway through the decade, over 80% of the content that is generated in the network is being produced by the individuals who start to be called *users generated content* (UGC) users or content creators. It is the result of the conquest of the user which becomes visible in the media and that experts justify as an instinctive exercise in contemporary society that appropriates the spaces of communication, and that is particularly true in the socialization of the youth on the Internet (Thompson, 1998; and Kalmus, 2007).

Progressively, we see how young people stray into the Internet as a form of emancipation in which they defend their identity and claim recognition of their rights (Cruz, 2006: 98). As adults, they exchange and consume information, and also create their own media. And they do so from an early age as claimed Marsh (2014) and Gil (2015). In the same way, many authors contemplate this role of the minor as a creative subject throughout the history of participation. Thus, when reviewing the

different paradigms—since the 90s when McLuhan and Neveu as well as Toffler (1990) had first considered the general user as a consumer, producer and teacher of others, that is, as a *prosumer* - we have a number of definitions of authors who understand the role of children as Internet users in different ways, sometimes coinciding in the name but not in the skills of these individuals. Chronologically, we see how after the *prosumers* generation aforementioned, many others arise mainly conditioned by technological innovation. This is the case of the *generation of screenagers* of Rushkoff (1999), defined by the use of digital and interactive screens; the Google generation of Vivanco (2008), so-called by the use of the browser; the *app-generation* of Gardner and Davis (2013), which acquires such status by the use of mobile applications; the *#Generation* of Feixa (2014th), marked by the use of labels to generate conversations in the social network Twitter; the media-television child prosumer (Aguaded and Urban-Cayuela, 2014), which favors technology and audiovisual content; or the *iGeneration, Homeland Generation Children* (Hope, 2015), best known for the acquisition and use of devices of the multinational Apple. All of them have in common the use of technology, the ability to be multitasking, the need to communicate and be in constant connection with other users, or the demand for immediacy and the content creation as an exercise of freedom of expression; and thus some even aim to change the world. This chapter concludes with a reflection on the imminent future of these generations of digital creators or producers; which will be related to the way in which people consume information, their contribution to the creation of knowledge in the network and new ways of working in virtual environments yet to be invented.

The second chapter focuses on theories of participation of underage users on the Internet and its evolution from the *offline* communication, linked to the vote, taxes or other restricted demonstrations until their incursion on the web. They all provide the basis for the design and subsequent proposal of its own model of digital content creation. These paradigms have drawn the elements involved in the *online* participation of children, which allow us to design the graphical representation of the model. We should emphasize that participation is a primary and autonomous act; it is the need of the individual to communicate towards his social integration in the environment in which he develops (Doyal and Gough, 1994: 54-59). In the case of the youngest, Hart (1993) would materialize in a model of child participation (PI) its characteristics around the metaphor of a ladder. In his argument, children pass through eight phases (steps) up being accompanied by their parents in the decision-making process. It is in the last stage where participation occurs autonomously while taking parents as referents. Other studies that contemplate the participation rooted in the PI model, to which nuances will be added

as society evolves. For example, Krauskopf (2000a) and Driskell (2002) when continuing the work of Hart (1993), are committed to give all the attention to young people to become autonomous in their contributions to society, providing them with the tools and mechanisms for it. HoSang (2003) also makes reference to enable them to participate and lead a social transformation. And Jenkins (2006) creates the culture of participation through which, in contemporary society, young people collaborate with the media, they generate and version content which later will be disclosed, as well as foster debate around such content. Because it is people that make possible the participation in communication as O'Reilly (2009) says. Despite the similarities and coincidences around the concept, it is difficult to unify a sense of global participation, for this reason Checkoway and Gutierrez (2009: 9) refer to "expressions of participation".

Adjusting to the media participation, the first thesis sustains that the participation of children as the creators of messages in the information society is linked to the introduction of the press in school and the first print newspapers and journals for children in the eighteenth and nineteenth centuries (Chivelet, 2009). In this process the participation of the youngest ones may find barriers such as the digital divide- the lack of technological resources, tools, inaccessibility to the Internet or the media literacy- (Crovi, 2012); the neglect of adults to enable children to participate (Alcoceba, 2012); or the lack of opportunities (Carpentier and Dahlgren, 2013). Among the most recent studies on youth participation, we highlight that of Mihailidis (2014) for his theory of committed citizens who are engaged in society by making use of digital technology at their fingertips and collaborate and coordinate movements in defense of the interests of their community. Likewise we address the characteristics that describe the involvement of minors in the network, which are related to personal identity before others; the attitude to the messages they receive and emit; the individual behavior towards other users or the ethical responsibility and commitment with which they act. Additionally we offer a compendium of those areas in which young people participate, socialize and grow. Scientists determine that there are three levels of participation which are family, school and friends (Alcoceba, 2012). Within these three environments where technology mediates, in turn arise new virtual places to which children take their participation to interact with others. This is the case of social networks such as Snapchat, Miiverse, Instagram, YouTube, Twitter, Facebook, etc., which allow them to create, share and exchange images, text, videos, audio files, links or messages, as well as platforms for participation and collaborative production of knowledge as blogs, *wikis*, or spaces such as *Cibercorresponsales*, *Child reporters*, etc., where participants foster and

enhance their identity as artists when they are part of a collaborative community members.

The chapter ends with a taxonomy of participation: (1) participation in the media for the common good; (2) participation in the media as a new form of economy; and (3) participation in the media as an option for the future. This classification reflects a type of participation that generally includes them: participation for social change, and is related to the transforming capacity of children as we mentioned at the beginning when referring to cases of children who have changed their realities. The first one refers to the *civic engagement* (Mihailidis, 2014) of children in the digital activity. This participation relies on the skills of young people for change (Krauskopf, 2008). The second one reveals a new way of participation discovered by companies for their own benefit. Companies adhere to the *online* speech of children while taking advantage of an innocent, honest and credible image. It is the economy of participation that responds to *creationist capitalism* (Boellstorff, 2008), by which firms incorporate contents that consumers-producers create as a complementary way to promote their products and services. The user moves from being *user generated content* (UGC) as Noguera *et al.* (2014) call them, to being *user generated branding* (UGB). Finally, the third type of participation is the one which anticipates a new economic model that is causing the digital technology, in which young professionals who work and will work under this virtual paradigm will be eminently content creators.

The third chapter, where we present the contribution of this thesis; a proposed model for digital content creation by underage users, inspired by all of the above theories and the observation of a series of cases of minor content creators who are also exposed in this section. Our contribution aims to help better understand the complexity involved in the phenomenon of minors who participate in the Internet, through a simplified graphical representation of this reality, as advises Rodrigo (1995).

Prior to the presentation of the model, this chapter shows a number of paradigmatic cases that were observed with the aim of detecting within the involvement of children on the Internet the confirmation of our research hypothesis. Through examination of their blogs, profiles on social networks or in their own web pages, we identify the elements (dimensions or variables) that determine the way in which they participate: family, school and socialization contexts (with friends or peers); the media literacy; the attitude (motivation and individual involvement); the access to participation (Internet access and right to participate in the network) and the tools available to participate (electronics, *hardware and software*). To complement this, we find a common factor in all these cases: the transformative effect of the content

published on the Internet. Applying the theory of Mihailidis (2014) we may point that we are looking at prototypes of the good citizen (*the good citizenship*) which are mobilized for the benefit of society or the environment in which he operates, using the virtual spaces of civic participation.

Among children and adolescents who are digital content creators we present the following examples: Martha Payne, the 9 year-old Scottish girl who changed the school menu in public schools in their country through a campaign on her blog; Isadora Faber, the young girl from Florianopolis who improved the state of Brazilian public schools thanks to the constant complaints on her Facebook profile and the social debate which arose in this platform where users contribute with their ideas and solutions; Marshall Reid, the American guy who launched a campaign against childhood obesity in the United States by promoting a healthy lifestyle from his YouTube channel; Robby Novak, the young candidate for president of America who spreads happiness and motivates visitors of his profile on YouTube with his messages of optimism; Malala Yousafzai, the Pakistani CyberActivist who defends on a blog the right to education of children; Tavi Gevinson, who gives voice to youth and social issues that concern them, on his website and in a magazine in which she is publishing; Evan and Jillian Snyder, two famous *youtubers* who comment on videogames on the network and have also created videos of awareness to support the work of the NGO 'Locks of Love' and the BrickDreams association; Brendan Jordan, who fights cyberbullying and sexual discrimination on the network using his Facebook account; Jazz Jennings, a transsexual girl who also promotes awareness of sexual freedom and the rights of minors in her personal blog; Dylan Siegel, the guy who raises money on the internet intended to study and combat the illness of her best friend; Bailey Snow, who has articulated an *online* movement of Lego for children without resources; Alec Urbach, who produces accessible digital content in order for other children to have the opportunity to develop their digital skills; Dylan Mahalingam, who manages an association which is set primarily on the web, and organizes all kinds of charity actions to improve the lives of children, especially those in developing countries.

Once we identified a series of elements that are repeated in previous subjects, we included them as necessary for the operation of the model of digital content creation for underage users. Likewise, considering the above elements or factors affecting the participation of underage users on the Internet, we proceed to its scientific definition and enunciation of the hypothesis. Then, the graphic representation of the model is exposed, which corresponds to a head circumference in which the variables are incorporated and the relationships established between them is reflected. The variables are: school (teachers), family (parents, siblings or other family members)

and peers (friends and classmates or acquaintances). There are also other variables which compose the model and are an influence in the development of digital content: the tools (electronic devices that produce messages in any format and content editing *software*), and resources understood as an access to information and messages (the Internet). Similarly, the media literacy (learning to use and consume media as well as critical interpretation of the messages), and two attitudinal factors such as motivation (individual passion) and involvement (engagement), make up the rest of variables. In the center of the model the dependent variable is located, which is the very generation of content.

The fourth chapter corresponds to the research design set by the combination of three procedures and the use of multiple and independent measures –qualitative and quantitative ones- (Gómez, 2001), also called methodological triangulation, and different data extraction and information tools (questionnaire and *Delphi group*). Thus, the information obtained from the application of these techniques, is completed with direct observation and review of documents of diverse nature: scientific articles on journals of impact, official reports, statistical studies of public and private companies, interviews, news, web pages where you can analyze all relevant information for the purpose of research, etc. According to the classification established by Easterby, Thorpe and Lowe (1991) our triangulation is therefore defined as theoretical (because it uses other theoretical models as references to explain reality); data (it presents data from different sources); researchers (it compares data obtained by other researchers on the same phenomenon); and methodological (because it uses different methods and techniques of data collection). These features justify and determine the use of specific tools and data mining techniques. We should note the inability to generalize the results and find success paradigms in the context in which the research takes place (Andalusia).

With regards to the organization, distribution and development of the research, it was planned in three phases as shown in Figure 1: (1) theoretical; (2) field work, (3) analysis and conclusions.

Figure 1. Design of the investigation.



Compilation by the authors.

To achieve our goals, we conducted a preliminary study of paradigmatic cases of young creators of digital content. Subsequently, we reviewed the scientific literature on the research topic to delimit this one, and thereafter describe the theoretical framework that underlies it. Then we propose the hypothesis and develop the work process to answer all of them. To validate and verify the model, we chose the combination of qualitative and quantitative methodologies. Firstly, by using the *Delphi* technique, we consulted fifteen experts from different sectors who either work directly with children or know these subjects, with the intention of obtaining valuable results in their opinions. Then we administered a questionnaire to a sample of 1187 students Andalusian who are minors. Data from the questionnaire were of use to verify the theoretical model, and were treated by applying a series of statistical techniques with computer *software* SPSS 22.

The literature review, examination of case studies, collecting information from questionnaires and responses from interviews to specialists, allow us to propose our own model, and come to some conclusions. We must emphasize in this process the disadvantages which we have encountered, such as the limitations of a topic related to the study of communication and technology due to constant changes and innovations occurring in this field. An example of this is that during this investigation, in 2014, Tuenti, a social network for the young goes from being a social network to become a mobile operator. But above all, we must emphasize the difficulty in observing the behavior of children and adolescents, even though by no means should this one no longer be addressed. For example, obstacles to consult their contents

since in principle they are anonymous or subject to permits; access to the sample itself since we required authorization from schools and parents to interview them due to the fact that they are minors; or scientific context, the difficulty in finding consensus on the definition of juveniles as digital content creators, including an amalgam of concepts and labels, as previously stated. This happened to us as Callejo and Gutierrez (2012: 33) point: "[...] Placing adolescents in the target for empirical observation means to assume critically and reflectively the limitations of this fact". Finally, through research in digital media, news portals and open accounts, we could get closer to our goals. On the other hand, we received the consent from a number of Andalusian schools (in the provinces of Seville, Cadiz, Jaen and Cordoba), where we applied the questionnaire to test our hypothesis. Likewise, it was complex to contact relevant experts who could provide interesting information to our research, due to their geographical location. We relied on international professionals and this forced us to make a *Delphi group* electronically. Finally, another limitation has been the lack of models of digital participation of children to serve as a reference for our proposal. It is true that there are communication models that represent participation in and out of the Internet; interaction in digital contexts; learning among users in virtual environments; and even the very creation of content, but always applicable to adults or young adults.

The last part of the research corresponds to the analysis, display and interpretation of the results, as well as the discussion over these. They include the most relevant descriptive data that contribute to the understanding of the phenomenon that is analyzed, and it is divided into two parts: on the one hand, ordered by size, those valuations drawn from the questions made to the experts; and on the other hand, those quantitative data from the questionnaire administered to children. In this way, we obtained information on the technological equipment, the possession of tools of content production, the activities of creation that are undertaken by children online, and their habits at home, at school and in the context of friendship. With the intention of confirming the model of digital content creation by underage users, we opted for the application of a series of statistical analysis or multivariate testing. For example, to group the activities of digital content creation, we conducted a factor analysis. On the other hand, to find out the existence of different user profiles, we use the clusters analysis. Among the extracted results, we emphasize that we can draw different profiles of children who are digital content creators. Lastly, for the construction of an explanatory model for the creation of digital content by underage users, we applied logistic regression analysis with the intention of verifying our hypothesis and obtaining the relationship between the variables of the model.

CAPÍTULO 1

La era de la ilustración digital.

CAPÍTULO 1

La era de la ilustración digital.

Los primeros diez años del siglo XXI marcaron el comienzo de una nueva etapa en la historia de la comunicación que afectará especialmente a la cultura, a la política y a la economía, de una forma tan sustancial solo comparable a la transformación que supuso la Ilustración (XVII-XIX). La razón y la cultura que sufrieron una agitación en siglos anteriores empujada desde la burguesía, han vuelto a ser revisadas desde todos los estamentos. La revolución tecnológica y la web social han eliminado ciertas barreras de acceso al pensamiento y el ciudadano –cualquier ciudadano– puede ser también emisor de conocimiento. Nos encontramos en la era de la “Ilustración digital”, así nominada por el magnate de la informática Steve Jobs, caracterizada por un nuevo estilo de vida también digital, por el que cualquiera puede erigirse creador con la herramienta adecuada y puede ser escuchado debido al libre acceso a los medios de comunicación.

En este capítulo se detallan los hitos más relevantes de una nueva época en la que la participación se entiende en términos de “acceso a la producción y distribución de contenidos en línea” (Rueda y Alamán, 2013: 23). Y la influencia no se ejercerá desde arriba sino que “la acción *amateur*” en la opinión pública, de “un adolescente o de un fan”, tendrá la misma oportunidad “que la acción coordinada de un gabinete de campaña o de una firma de publicidad” (Carrión, 2014: 135). El protagonismo que alcanzan los menores de edad será contemplado desde diferentes perspectivas teóricas y observaremos cómo adquieren distintas categorías en función de las actividades que desempeñan y del uso que hacen de la tecnología.

En el inicio de la década, el acceso a Internet forma parte de las características de las sociedades democráticas. Los ciudadanos, los particulares, las empresas y los organismos públicos y privados y las instituciones gubernamentales, se incorporan gradualmente al nuevo espacio de participación que empieza a ser la red. Los medios de comunicación tradicionales trasladan el producto informativo al entorno virtual donde la relación con los consumidores de noticias se estrecha hasta hacer de ellos parte imprescindible en la elaboración y distribución de los mensajes y en las nuevas formas de contar. Los medios aprovechan las relaciones sociales de las audiencias activas que cuentan con su propio público (Van Dijck y Nieborg 2009), y las integran en sus estrategias de *marketing*, provocando la retroalimentación e incorporando a sus procesos de diseño contenidos generados por ellos (Levy, 2004). Igualmente

sucede con otro tipo de empresas para las que los consumidores tienen una participación casi imprescindible en la creación y promoción de los productos y servicios que consumen (Giurgiu y Barsan, 2008). Esto es posible gracias a las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), que favorecen la intervención de los individuos en la sociedad en aquellas cuestiones que les afectan (políticas, económicas, sociales o culturales) permitiéndoles articular acciones de protesta tanto en el mundo físico como en el digital (Romero *et al.*, 2014).

Algunos ejemplos del empoderamiento de los ciudadanos los encontraremos en el pulso a las empresas, en momentos de conflicto, o en la convocatoria de revueltas y manifestaciones, que tendrán como consecuencia cambios sociales en términos de derechos del consumidor, libertad de expresión, y en clave política, respectivamente. Con un solo clic los usuarios actuarán; de la misma manera que surgirán nuevos productos y servicios, provocarán su desaparición; se censurarán los canales de expresión y burlarán las restricciones; y forzarán dimisiones a la vez que contribuirán al alzamiento de un líder. Recordemos por ejemplo, el caso en España del programa *La Noria* de la cadena Telecinco:

El sábado 29 de octubre de 2011, el programa La Noria de la productora La Fábrica de la Tele entrevista a Rosalía García, madre del Cuco, uno de los inculpados por el caso Marta del Castillo, menor de edad y condenado como encubridor. [...]. Tras la emisión, el bloguero Pablo Herreros, inicia una queja en la red animando a que todo el mundo envíe una carta protesta a todos los anunciantes, pidiéndoles que abandonen el programa, pidan perdón "por haber financiado involuntariamente un contenido televisivo tan inmoral" y no colaboren "en ningún otro programa que pague a delincuentes o a su entorno cercano por ir a hablar de su delito" (Herreros, 2011). 32.700 internautas se expresaron a través de la carta protesta, así que a primeros de noviembre las empresas empiezan a manifestarse y se retiran del programa (Franch y Camacho, 2014: 362).

Sin embargo, el empoderamiento entendido en los mismos términos que el de los adultos, no será tan evidente en el caso de los menores hasta pasados los primeros diez años del siglo. No obstante, como veremos en los siguientes capítulos, en la segunda década asistiremos a fenómenos como la concesión del primer Nobel de la Paz a Malala Yousafzai, una joven bloguera, entre otros logros de la era digital.

En resumen, examinaremos la motivación de los individuos que quieren participar en los medios, donde se apropiarán de los espacios haciéndolos suyos y desarrollarán a

la vez sus habilidades digitales. Todo ello se dará particularmente en el caso de los jóvenes en Internet.

1.1. La década digital: 2000-2010.

En este epígrafe se exponen de forma cronológica los hitos que han ido favoreciendo la conquista de la participación en la sociedad por los ciudadanos, a través de los avances de la tecnología. Desde la aparición de la Web 2.0 (web social) o web colaborativa, hasta el auge de las redes sociales, las herramientas y recursos digitales han contribuido a los distintos fines de los individuos. Por ejemplo, veremos el papel de los usuarios de Internet en la política, su capacidad para establecer lazos de amistad virtuales, producir e intercambiar contenidos, o incidir en la decisión final del diseño de un producto o en la estrategia de una empresa.

El año 2000 es el inicio de una década de cambios que afectaron a la forma de vivir y de comprender las transformaciones que se han producido en el mundo hasta la actualidad. A partir de entonces los acontecimientos políticos, sociales y económicos se canalizan, explican y analizan en clave tecnológica; estamos ante el nacimiento del "estilo de vida digital" así señalado por Steve Jobs, el creador de la compañía de diseño y producción de equipos electrónicos y *software* Apple. Esta empresa –Apple– en su trigésimo aniversario (2014) se autoproclama líder de la democratización mundial de la creatividad² gracias a la tecnología y al *software* que ha desarrollado a lo largo de su existencia, y asegura que la creación está uniendo a las personas y a las ideas. Los expertos confirman el inicio de una nueva revolución y le atribuyen a la multinacional estadounidense su liderazgo. Esta etapa se caracteriza por una progresión frenética de la modernidad, "el uso generalizado de Internet, o la aparición de las redes sociales, entre otras innovaciones, que ejercerán su influencia en décadas venideras, y por un ritmo desaforado en la invención de nuevas formas de comunicarnos" (Napoleoni, 2012: 9).

Los primeros años del nuevo siglo se caracterizan por un fervor ante los avances tecnológicos. Frente al auge frenético de Internet y la multitud de empresas y negocios que proliferan en su interior, surge un documento para advertir de las transformaciones que se aproximan y las medidas necesarias para adaptarse a ellos o desaparecer. En 1999, la primera frase –"Los mercados son conversaciones"– de un manifiesto compuesto por 95 tesis sobre Internet y sus efectos en las empresas,

² Extraído del vídeo de los 30 años de Mac: <http://www.apple.com/es/30-years/>

sobre los empleados y los consumidores, anuncia esos enormes cambios que la red supondría en adelante. *El Manifiesto Cluetrain: el ocaso de la empresa convencional* (Levine, Locke, Searls y Weinberger, 2008)³, advertía de la revolución a la que se enfrentaban los usuarios por las nuevas formas de comunicación que vendrían con la Web. Entre los paradigmas que predicaba, contemplaba la naturalidad y el mostrarse sincero en Internet, en sus opiniones, informaciones y mensajes, algo que hoy podríamos relacionar con la imagen personal o con la imagen de marca que ofrecen los usuarios particulares y las empresas, respectivamente. También anticipaba las posibilidades del *online* para una mayor interacción entre usuarios, antes nunca vista, y el poder que tendría una simple conversación. Esto último es casi una premonición del funcionamiento de las redes sociales en la actualidad. Además, preveía el fin de las jerarquías y formas novedosas de estructurar la sociedad o de generar e intercambiar el conocimiento. Todo ello tiene como consecuencia un mercado más sabio, mejor formado, donde los individuos manejan mejores informaciones en ocasiones, que los propios proveedores sobre sus productos. Y afirmaba entre otros postulados, la escasa importancia del carácter de los mensajes, buenos o malos, sino el simple valor de comunicar. Pues la imagen de los medios llegó a medirse en función de su capacidad para comunicar en Internet sin reparar tanto en la calidad del contenido que emitían.

Entre los hitos de la década, destaca por su significado la creación de Wikipedia (2001), una enciclopedia virtual construida por los usuarios de forma colaborativa y alimentada por ellos mismos de forma voluntaria y en permanente actualización, que cambió para siempre "las formas de comunicarse, informarse, aprender e incluso entretenerse" (Rueda y Alamán, 2013: 23). En medio de un entusiasmo generalizado, Wolton (2000) siembra la duda sobre los prodigios de una tecnología que promete una comunicación más eficaz pero a su vez más idealizada, pues la sociedad no es tan multimedia como se piensa, y aunque haya un mayor nivel de dispositivos no por ello es más inteligente. No obstante, confía en la habilidad de los medios para animar a la creación de la cultura contemporánea en la red, a pesar de que tampoco facilitan tal producción. Por otro lado, prevé una relación entre su éxito y una insistente llamada de atención a la juventud ofreciéndole con ella más libertades, independencia, velocidad y resultados rápidos. El tiempo le daría parte de razón en su pronóstico; en dos años se destapó la burbuja de las "punto.com" (2002) como primera crisis de Internet, desapareciendo con ella numerosas empresas.

Precisamente cuando la web comercial está sufriendo una crisis de modelo de negocio, se produce un hecho importante para el periodismo en Internet. En 2002

³ *El Manifiesto Cluetrain*. La traducción en español es una edición de 2008, aunque su origen en inglés y por tanto su primera edición, data de 1999.

un grupo de jóvenes blogueros, por primera vez en la historia, saca a la luz un hecho omitido por los medios logrando la dimisión del senador republicano estadounidense Trent Lott⁴; el periodismo ciudadano empieza a ser considerado como un arma de empoderamiento para modificar el curso de los acontecimientos. Es el poder de la blogosfera que continuará creciendo en los años 2003 y 2004. "Una investigación publicada por Technorati, empresa de Internet, afirma que cada segundo nace un nuevo blog" (Napoleoni, 2012: 84). Este hecho condicionará el comportamiento de los usuarios de los blogs quienes no querrán salir de ese entorno en el que se sienten especialmente cómodos por la facilidad del uso de las herramientas de creación.

Paralelamente, nace una nueva manera de comunicación que rompe definitivamente las barreras del tiempo y el espacio; surgen las redes sociales donde se estructura un sistema de participación con sus propias reglas y lenguajes, y en el que cada sujeto desarrolla su propia identidad y cuenta con su propio auditorio. Su aparición parece lógica teniendo en cuenta que Internet ya nació como una suerte de plataforma colaborativa (Castells, 2003). Parece por tanto, que unos años más tarde, las redes sociales solo son una consecuencia más afinada del invento que fue Internet.

En 2004, nace Facebook en Estados Unidos como la primera red social que mantiene conectados a universitarios de un mismo campus con la intención de habilitar un espacio virtual para el intercambio de contenidos, comentarios y mensajes. Finalmente este invento ha evolucionado hasta consolidarse como la mayor red del mundo abierta a cualquier usuario con una cuenta de correo electrónico, donde puede crear contenidos, publicar imágenes, vídeos, compartir información en tiempo real o participar en conversaciones en vivo (García, 2014).

A mitad de la década aparece la empresa YouTube (2005) que revoluciona el concepto de comunicación social en la red. En sus inicios permitía compartir vídeos con amigos. Diez años después (2015), es la mayor comunidad virtual de creación de contenidos audiovisuales por los usuarios. Según los datos de la compañía, más de mil millones de usuarios únicos visitan YouTube cada mes, mensualmente, se reproducen más de 6000 millones de horas de vídeo, y cada minuto se suben 100 horas de vídeo (2015). El *leitmotiv* es como se indica en su web ofrecer un espacio de participación donde los usuarios conecten, aporten valor (información) y sean fuente de inspiración unos de otros. En él tienen cabida grandes y pequeños creadores de contenidos"⁵. Es decir, el funcionamiento de YouTube reside en el uso

⁴ Tren Lott, senador republicano y líder de la mayoría en el Senado (2002) dimite por la filtración de unos jóvenes *bloggers* que reprodujeron sus comentarios racistas durante la celebración de una fiesta privada (Napoleoni, 2012:31-32).

⁵ *Leitmotiv* YouTube: "ofrecer un foro donde los usuarios pueden conectar, obtener información e inspirar a otras personas de todo el mundo, y sirve de plataforma de distribución para creadores de

que le dan los usuarios. Esta estrategia de empoderamiento del usuario se ve reforzada en el ofrecimiento de espacios paralelos de creación de contenido dentro de la página, como por ejemplo *el Blog de creadores* o *el Citizen Tube*, donde los particulares adquieren aún mayor protagonismo. El primer año de funcionamiento de la empresa de vídeos fue un éxito y un indicador de los años venideros. Esta red sería esencial en la articulación de movimientos ciudadanos como “la primavera árabe” (2010), la campaña del candidato Barack Obama en las elecciones a la presidencia de los Estados Unidos (2007), o “la primavera española” (movimiento 15-M) en el año 2011.

También en el año 2005, surge Bottup⁶, “una plataforma de periodismo abierto donde cualquier ciudadano puede publicar información con la edición de periodistas profesionales”. Este espacio es un ejemplo del periodismo *amateur* donde cualquier usuario puede editar contenidos como si fuese un profesional. Por primera vez en la historia de los medios de comunicación, los ciudadanos dejaron de limitarse a un consumo pasivo donde las cartas al director eran la forma de expresión más participativa, para convertirse en coautores de la información. La industria de los medios comienza entonces a verse afectada por el cambio de paradigma teniendo en cuenta que su producto natural siempre ha sido el contenido. Como consecuencia de la democratización de la participación en línea, los medios se sintieron amenazados en un principio por el llamado “periodismo ciudadano”, término derivado de la interpretación de los artículos: *We the Media Grassroots Journalism by the People, for the People*, y *We Media: How audiences are shaping the future of news and information*, firmados por los periodistas Dan Gillmor y Shayne Bowman y Chris Willis, respectivamente. Las empresas informativas tuvieron que rediseñar sus servicios no solo para ofrecer contenidos sino para integrar a la audiencia en la producción, gestión y difusión de los mismos. “Los medios con proyección en Internet han aceptado la participación de la gente corriente –en el sentido de que no son profesionales– en el mercado de las noticias como una forma privilegiada para ahondar en una nueva complicidad con la audiencia, forjadora de fidelidades” (Carballido, 2011: 74).

El “boom digital” se produciría en el año 2006. En este contexto se le concedió un alto estatus al individuo a través de la potenciación de la Web 2.0 o web social (O’Reilly, 2006), que desató aún un mayor entusiasmo por la participación. Todas las empresas querían comunicar: “Hoy día los gobiernos comunican, las empresas comunican, tienen periódicos, tienen radios, tienen los portavoces mediáticos, tienen estructuras de prensa...” (Ramonet, 2002: 1). Y poco a poco, los usuarios también

contenido original y para anunciantes grandes y pequeños”. Fuente:
<https://www.youtube.com/yt/about/es/>

⁶ ¿Qué es Bottup? <http://bottup.com/que-es-bottup/>

quisieron comunicar y contar con sus propios canales para interactuar con otros usuarios como ellos, con las empresas y con los medios de información. Las redes sociales fueron la mejor oportunidad para construir relaciones estrechas con ellos (Sashi, 2012).

El poder que estaba adquiriendo el consumidor como productor de contenidos fue descubierto de forma más evidente en 2006, cuando la popular revista *Time* le eligió como personaje del año, pudiéndose ver literalmente reflejado en la portada gracias a un material efecto espejo sobre el que titulaba: "¡Felicidades! Usted controla la era de la información, usted es la "Persona del Año". Bienvenido a su mundo", ("*Yes You. You control the Information Age. Welcome to your World*"). Los usuarios se convierten para la publicación estadounidense en los nuevos personajes influyentes de la sociedad de la información, quienes han originado y estructurado espontáneamente la "nueva democracia digital".

Los grandes medios de comunicación continúan su apuesta por el usuario favoreciendo su interacción como parte esencial de los servicios que se le ofrecen, de modo que el consumidor no solo produce sino que además, distribuye sus contenidos con la ayuda de los medios (*from production to distribution*). La BBC se suma al *sharing content* que permite la Web 2.0 y orienta su espacio *online* de modo que el internauta pueda subir sus contenidos en cualquier formato escrito o audiovisual. A su vez las redes sociales y entre ellas particularmente Twitter –creada en 2006–, nacidas en esencia para mantener en contacto a las personas, se transforman en un revulsivo para el activismo 2.0, cobrando un especial protagonismo durante los conflictos armados y en momentos de hartazgo de la clase política de entonces y ahora (La Revolución Naranja, 2007; La Primavera Árabe, 2010; el movimiento 15-M, 2011).

Esta expansión progresiva de la audiencia que entra a formar parte de la estructura de la información haciendo su propio tratamiento de los mensajes (*textual reappropriations*) y que crea sus propios medios de forma colectiva (*collaborative crossmedia creation*), se explica en relación a argumentos tradicionales de pertenencia y aprobación, es decir; las personas necesitan trabajar su identidad, ser aprobadas por otros, tener una parcela de poder en el espacio social, etc. Pero la razón suprema es influir, en los demás o en la comunidad (Drotner y Schrøder, 2010). En el año 2008 por primera vez, los americanos históricamente por delante del resto de países en estrategias de *marketing* y comunicación política, utilizan la influencia de los ciudadanos en Internet para la campaña de Obama como aspirante a La Casa Blanca. Los asesores del candidato utilizaron el poder de la tecnología social (de redes como Twitter y especialmente Facebook), dando prioridad "a la implicación del ciudadano" (Reig, Cubells y Almerich, 2014: 825). Los resultados y los estudios

científicos, han demostrado que esto fue clave en la elección de Obama (González, 2010; Robertson, Vatrapu y Medina, 2010), e incluso lo había sido anteriormente, en el caso de la campaña *online* del candidato republicano Ron Paul a las elecciones presidenciales 2007-2008 (Pineda y Hernández-Santaolalla, 2014).

En el año 2009 nuevamente la sociedad es decisiva en la estabilidad política de un gobierno. Las elecciones de Irán marcan los acontecimientos de ese año en términos de comunicación. Una vez más, se observa el poder de los medios sociales y la importancia que va ganando el individuo gracias a ellos. Las redes sociales YouTube, Facebook y Twitter, articulan la acción social a la vez que se produce la censura en la web. El gobierno iraní trata de impedir la difusión de información en Twitter y los ciudadanos, ayudados por usuarios de todo el mundo que les facilitan servidores y les desvían los mensajes, lideran un movimiento *online* para denunciar lo que consideraban que había sido un fraude electoral. La revista *Time* vuelve a destacar el fenómeno de las redes titulando en su cabecera "Twitter, el medio del Movimiento" (Napoleoni, 2012: 153).

Los últimos años de esta década "finalizan con el triunfo incontestable de la revolución tecnológica que da poder a la gente" (Napoleoni 2012: 205) y dentro de la masa comienza a destacar hasta la fecha, la juventud como parte importante de la opinión pública –como consumidores y productores–, y las redes sociales como lugares prioritarios de participación. La *Encuesta sobre Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje* (INJUVE 2010), revela que la mayoría de menores de edad en España, tiene a su disposición un ordenador en el hogar o en su centro de estudio, con acceso a Internet desde el cual, el 59,8% usa las redes sociales para crear contenidos propios, el 59,5% para enviar recibir contenidos de otros, mientras que en general en Internet, el 81,9% comparte contenidos propios y el 35,7% distribuye contenidos propios. Los expertos justifican este fenómeno por las posibilidades que permiten las redes sociales que hacen "que la movilización y participación juvenil y adolescente se multiplique"; como "el carácter abierto, su falta de sujeción a las fronteras, el bajo coste económico y esfuerzo subjetivo así como el ingente volumen de información que circula" (Galera, Seco y del Hoyo, 2013: 98). La figura del consumidor de productos informativos y de contenidos de todo tipo en general, cuestiona el poder de las empresas mediáticas y culturales; el receptor quiere ser protagonista e independientemente de cuándo pase a la acción, el mero hecho de consumir "es un proceso mucho más activo y creativo de lo que el mito del receptor pasivo sugiere" (Thompson 1998: 62).

El nuevo sistema tecnológico presenta nuevas ventajas; en él los ciudadanos viven y se comunican y la creación de valor que no es sino la suma de la acción de los individuos permite nuevas perspectivas y oportunidades más allá del simple consumo

de información. A partir de ahora valorar la información, comentarla y compartirla será tan importante como crearla (Pasquali, Noguera y Bourdaa, 2013). No obstante, en medio de todas estas bondades de la tecnología, no podemos olvidar que aún existe una parte de la población cuasi marginada que vive en la sombra de categorías dominantes pero que en realidad no tiene acceso a la producción de conocimiento por motivos económicos y sociales (De Certau, citado en Jenkins y Tatjer 2010). Y también, como veremos más adelante, no todos los usuarios despertarán el mismo interés por participar de este sistema.

A continuación analizaremos la configuración de este nuevo escenario virtual de participación social, mediado por la tecnología, donde la comunicación vertebrará el sistema democrático y la "expresión digital" (Balkin, 2014: 56) es el lenguaje oficial. El nuevo idioma será compartido por los usuarios que intervengan en Internet –desde las empresas hasta los particulares– y observaremos cómo progresivamente la edad entre otros condicionamientos sociales, deja de ser un obstáculo para el acceso a la esfera pública.

1.2. La democratización mundial de la participación: del Internet de las empresas al Internet del usuario.

En la primera parte del capítulo hemos comprobado cómo la comunicación se transforma en un producto tendencia que cualquiera consume y elabora. También hemos asistido a la crisis de los soportes tradicionales y a la emergencia de nuevas plataformas. A continuación, conoceremos la evolución de la construcción del mensaje en Internet en función de quiénes sean los nuevos hacedores de éste, "el inicio de modelos colectivos de representación de lo real, y los porqués del fin de la aristocracia de la subjetividad", que hasta el surgimiento de la Web 2.0 controlaba la participación en la sociedad (Carrión 2014: 137). Esto se debe a que en cierto modo, "delante del ordenador todo el mundo es igual, ya no hay jerarquías a priori" (Wolton, 2000: 98). Todos los individuos llevamos dentro un periodista y las posibilidades que nos ofrece la tecnología contribuyen a despertar ese instinto; porque la sola posesión de un teléfono móvil que permite crear, portar y emitir información, nos sitúa como potenciales comunicadores (Castells, 2001).

Para algunos expertos, la intervención de los ciudadanos en la construcción de la información, plantea nuevos debates como el de la "infoxicación" (Cornella, 2010); esto es, la unión de información e intoxicación que hace referencia a la incapacidad de asumir las cantidades ingentes de información y datos que se están generando. La tecnología colaborativa multiplica exponencialmente este hecho. Y mientras unos

observan en la mercantilización de la industria cultural una amenaza, como Moreno-Caballud (2014) en su estudio sobre la "Cultura Libre" (CT), donde cualquiera participa en la creación de textos, mejorándolos o reapropiándose los, otros perciben en la creación colectiva nuevas oportunidades. Recordemos como decíamos previamente, el caso de la elección de Obama como presidente de los Estados Unidos, donde el usuario fue un aliado. De igual forma sucederá para las empresas o entidades que hagan de éste un "amigo".

En este apartado y dentro de sus epígrafes, expondremos el cambio de paradigma de la participación y cómo las empresas pierden protagonismo en Internet en favor de las personas.

En la era de la industrialización la fábrica era el lugar de organización de la actividad productiva. En la actualidad Internet igual que una factoría, se ha convertido en una forma de estructuración de la producción. Esta analogía de Castells (2000) nos sirve para entender la transformación de nuestra sociedad en una economía de base tecnológica donde la información y la comunicación son parte fundamental en la prestación de cualquier bien o servicio. "La nueva economía no es las empresas que hacen Internet, no son las empresas electrónicas, son las empresas que funcionan con y a través de Internet". Tapscott (1996-1998) le procuraría el nombre de economía digital en la que el conocimiento como elemento de innovación será tan importante como la tecnología. Y diez años más tarde, junto a Williams (2006), desarrolló el término *wikinomics* para describir la nueva economía de las multitudes inteligentes donde los trabajadores crean y comparten el conocimiento de forma colaborativa.

La incursión de las empresas en la red se produce en el año 1996 como explica el profesor Dans (2007: 3), cuando aquellas que se lo pudieron permitir se adentraron en este universo para empezar a tener lo que hoy se conoce en el lenguaje de Internet como presencia: "Se calcula que en torno al 80% de los contenidos existentes en Internet de los años noventa estaba creado por empresas y medios de comunicación y que tan sólo el 20% restante había sido creado por los usuarios. Además, ese 20% aparecía relegado a sitios de temática y estructura específica, como los foros, en los cuales este contenido solía tener una escasa visibilidad". Era la "web de las empresas" entendida como un canal más de comunicación con el potencial consumidor, pero no de una forma innovadora, sino como una extrapolación de su actividad analógica a este nuevo medio de comunicación. Es decir; se trataba de una presencia en cierto modo estática bajo una comunicación unidireccional donde la información de un folleto se trasladaba bajo la misma apariencia y con el mismo contenido a la web y el cliente participaba poco o nada. De forma progresiva Internet

fue experimentando mejoras como un mayor ancho de banda para la difusión de contenidos e información en multitud de formatos distintos, o el desarrollo de buscadores de información cada vez más precisos, entre otros avances. Y fue en los inicios del siglo XX cuando aparecería la web de todos o la web participativa. “En pleno 2006, la situación de 1996 se había invertido completamente: más del 85% de los contenidos existentes en la Red estaba creado por usuarios de a pie, mientras que las empresas y los medios aparecían relegados a producir en torno al 15% del total”. Entrado el nuevo siglo, en la Web “ya no sólo éramos muchos más”, sino que además como veremos a continuación, “éramos muchos, mucho más revoltosos” (Dans, 2007: 5).

En la actualidad (2015) el modelo continúa hacia el empoderamiento del *customer media* (el cliente de los medios) al que “hay que satisfacer” cediéndole protagonismo en la construcción del mensaje. Esto requerirá una mayor implicación de los medios en la alfabetización mediática de los usuarios para crear un aliado crítico que aporte contenidos de calidad. Los medios tendrán que adaptarse a las nuevas formas de informar y entender que hoy más que nunca, vivimos en el escenario de la cultura de la convergencia y la participación” donde el consumidor crea parte de la historia (Ferré y Ferrer, 2013: 125). En el siguiente epígrafe presentamos el origen de la participación de los usuarios particulares de la red y su evolución como productores de contenidos digitales.

1.3. La participación del usuario en Internet: del consumo a la creación de contenidos digitales.

Hemos advertido previamente cómo Internet surgió como un instrumento para la colaboración. Sin embargo, también hemos descubierto que su uso casi de forma exclusiva en manos de grandes corporaciones, empresas, gobiernos y universidades, ha derivado en un canal de participación masiva en virtud del surgimiento de la Web 2.0 (O’Reilly, 2006). Esta web centrada en el usuario y en el intercambio de información en entornos virtuales ha favorecido la auto inclusión de cualquier individuo como actor y público, respondiendo de esta forma a su instinto de asimilación de todo lo tecnológico (Tucho, 2012). Por este motivo Cabañes (2013) refleja una realidad que es construida por los sujetos a través de la tecnología, y enfrenta dos visiones; la de Prada (2012) quien observa al público como consumidor de una información perfectamente diseñada para su digestión por las grandes empresas (*Google, Facebook, etc.*), con la intención de obtener un *feedback* que vaya en su beneficio, y otra más esperanzadora que ve en el individuo un ser creativo e

innovador que da vida a proyectos en Internet para el beneficio de la sociedad, entendiendo su actividad *online* como bien público o bien común.

Dentro de este título explicaremos la conversión de Internet en una comunidad virtual sin fronteras, un "cerebro global". Por otro lado, expondremos las actividades que los usuarios desempeñan en la red, y trataremos los riesgos y las oportunidades de esta "democratización del poder de edición" (Rheingold, 2004: 222).

Las primeras creaciones de usuarios particulares de Internet se producen en los años ochenta, nacidas en *Usenet*, una plataforma para el diálogo y el intercambio de ideas y experiencias de los participantes sobre sus intereses. En la siguiente década los foros de discusión *online* adquieren protagonismo como punto de encuentro en la red para resolver dudas, y encontrar a personas afines (Diego-González y Herrero-Subías, 2011). Los sujetos, convertidos en *users generated content* (UGC) cobrarán su sentido completo en la Web 2.0 donde sus mensajes contienen tres rasgos esenciales según la *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) (2007): están destinados a la libre circulación por la red; son fruto de una energía creativa para no repetir lo que ya existe sino elaborar elementos novedosos o revisar otros; y no llevan la impronta ni las técnicas del experto comunicador, sino del aficionado. Ante estas evidencias y la proliferación de usuarios creadores de contenidos digitales, la OECD en el marco de la conferencia *Participative web and user-created content. Technical report, Organisation for Economic Cooperation and Development* en 2007, planteó entonces una serie de interrogantes a los que intentaremos dar respuesta en este apartado. ¿Cuál es el contenido creado por el usuario? ¿Cuáles son sus principales impulsores? ¿Cuál es su ámbito de aplicación y las diferentes formas que adopta? ¿Cuál es el alcance económico, cultural o social de su actividad? o ¿Cuáles son los retos asociados?

Como hemos visto, la forma de participación de los usuarios en Internet, se traduce en la creación de contenidos digitales. Antes de comenzar a definir a esos actores y sus prácticas, debemos aclarar qué se entiende por creación de contenidos digitales. Los estudios más recientes aún reflejan la falta de acuerdo en la comunidad científica sobre la definición de "creación de contenidos digitales" y qué prácticas deben ser consideradas como tal (Benkler, 2006; Jenkins, 2006; Vickery y Wunsch-Vincent, 2007; Bruns, 2008; Ritzer y Jurgenson, 2010; y Dutton y Blank, 2011). Para identificar ideas comunes que expliquen el término "contenido", Brake (2014) recopila las teorías sobre usuarios en general como creadores de contenido *online* en la *Online Content Creation* (OCC), y su trabajo es una de las mayores aproximaciones. Las prácticas habituales de los sujetos creadores de contenidos están relacionadas con la accesibilidad, los medios, las herramientas, o la motivación.

Existen además una serie de acciones que nos permiten aproximarnos al concepto: el envío de mensajes a chats, grupos de noticias o foros, utilizando sitios de intercambio de archivos *peer-to-peer* y la creación de una página web, la publicación de fotografías y vídeos, escribir blogs o visitar sitios de redes sociales. Estos autores destacan el componente colaborativo y público (abierto) de la creación de contenidos, por el que se construye hacia una meta común, e inciden en la naturaleza social de la práctica, personal y socialmente beneficiosa. Estas actividades están en consonancia con la taxonomía de UGC de Hagemann y Vossen (2007):

- *User-generated content.*

Esta categoría surge de las funciones de interacción permitidas por los medios de comunicación. El UGC es en el sentido clásico un creador de contenidos en *wikis*, blogs, foros de discusión y redes sociales.

- *User-generated structure.*

El UGC crea una estructura en plataformas colaborativas donde participa en la creación de los contenidos con otros usuarios.

- *User-generated complex objects.*

El UGC utiliza objetos complejos para realizar operaciones especiales sobre la base del contenido. Por ejemplo, cuando los usuarios contribuyen a completar la información personal en formularios web.

- *User-generated functionality.*

Este tipo de UGC nace de la tendencia de los proveedores de sitios web a abrir sus aplicaciones y permitir el acceso a cualquier usuario mediante la programación.

Podemos afirmar por tanto, que los usuarios que participan de forma activa en Internet son considerados *users generated content* (UGC) o *user content creators* (UCC). Los autores citados, subrayan por otro lado, el esfuerzo creativo que supone la producción de contenido. Y entienden que un creador debe hacer este trabajo único; si se limita a subir contenidos creados por otros, no es creador, debe aportar algo más, algo suyo, aunque sea un pensamiento, una idea o una reflexión. Por ejemplo, aceptan como contenido una fotografía porque forma parte de los pensamientos originales del participante, o la edición de un vídeo. Aunque también dicen que depende del contexto y de la cantidad de esfuerzo empleado.

Sin embargo, otros autores plantean serias dudas sobre la importancia que ha cobrado el usuario anónimo y los retos que se presentan relacionados con la calidad y la confianza de los contenidos que crea. Keen (2008) advierte de la cultura *amateur* como el fin de las industrias culturales y Carballido (2011: 77) incide en que no son profesionales de la comunicación. Este último recoge las palabras del columnista de *The Washington Post*, John-Paul Flintoff: "La web iba a ser el gran educador, pero

hoy es el culto de lo *amateur* devaluando el conocimiento (...). En vez de crear obras maestras, los millones de exuberantes monos están creando un bosque digital sin fin de mediocridad: comentarios políticos desinformados, pésimos vídeos caseros, música *amateur*, ilegibles novelas, poemas y ensayos". Por tanto, debemos ser más que nunca exigentes con aquello que se difunde en la red, la cuestión es cómo y quién puede contrastar una producción desenfrenada e ingente de información que se vierte a cada segundo en Internet.

Ésta es la era digital, donde la creación y distribución de productos digitales se ha democratizado. En YouTube, los usuarios ven millones de vídeos creados por millones de otros usuarios; en Flickr divulgan sus propias fotos y ven las de los demás; y las noticias las ofrecen y comentan las redes de blogueros compitiendo con los medios de comunicación. Es el mercado de contenido generado por el usuario que crea, distribuye y consume (Bakshy, Karrer y Adamic, 2009).

Algunos autores como Thompson (1998) y Kalmus (2007), consideran que esta pugna del hombre por hacerse visible en los medios es instintiva y un rasgo que realmente nos caracteriza y es parte esencial de la sociedad contemporánea: adueñarse de los espacios de comunicación y desarrollar habilidades dentro de ellos para desenvolverse con solvencia, y se da particularmente en la socialización de los jóvenes en Internet.

A los nuevos propietarios de la comunicación Castells (2010) les denomina los nuevos mensajeros. Estos portadores de ideas en principio anónimos, nacen al amparo de los nuevos medios y de las formas más sociales que estos presentan –las redes–, donde se genera información que se comparte a su vez a través de otros canales en Internet. Los ciudadanos utilizan estas plataformas para convertirse en informadores, "bien al margen de los medios de comunicación, bien a su sombra" (Müller-Thyssen, 2012: 26). Estos autores defienden la capacidad de cualquier individuo de originar información, comentarla y compartirla, en una suerte de periodismo ciudadano. "Todos estamos convocados para comentar, debatir, y ofrecer nuestro punto de vista en la conversación informativa de manera activa; los usuarios amplían, corrigen y comparten" (*Íbid.*, 2012-27). Para ellos la red es un "metamedio" en el que cualquier persona que quiera interactuar tiene la posibilidad de formular sus propios *memes*⁷ y compartirlos con una multitud, sin necesitar para ello un elevado conocimiento ni alta tecnología. Una vez rota la hegemonía en el control del mensaje por los medios, el número de mensajes por parte de la audiencia activa se ha disparado de modo que la agenda de acontecimientos ya no la dictan solo unos pocos poderosos, y la realidad es construida por todos (Rodríguez, 2013).

⁷ Meme: término acuñado por Richard Dawkins en *El gen egoísta*, un meme es una idea, comportamiento, o una habilidad que se puede transferir de una persona a otra por imitación: historias, las modas, las invenciones, recetas, canciones, etc.

La apropiación de la comunicación por los usuarios es también entendida como una revolución digital de creatividad social, justificada en la reproducción de plataformas inclusivas para la reflexión y el debate de personas que hasta ahora no habían tenido oportunidad de expresarse o ser representadas en los medios tradicionales. Por la misma razón, surgen comunidades con inquietudes sociales y políticas que ven en la red una oportunidad para la acción.

Este nuevo sistema abierto de producción y distribución de mensajes constituye una oportunidad extraordinaria para la participación en igualdad de condiciones. Hoy la información generada por cualquier individuo *online* tiene potencialmente la misma capacidad de ser visible que aquella producida por los medios de comunicación de masas, como por ejemplo se ha comprobado en el caso de algunos mensajes virales como el que publicaba en Twitter un pirata sobre un falso atentado contra el presidente de los Estados Unidos Barak Obama, utilizando la cuenta de la agencia de noticias Associated Press (AP) durante la maratón de Boston de 2013⁸. Este fenómeno en el que la persona emplea la tecnología como herramienta es según Castells (2007: 249) una característica de nuestra actual sociedad de la comunicación. Para el autor, asistimos a "la autoconstrucción del proyecto del actor social" dentro de la "auto-comunicación de masas" que no es sino "el surgimiento de una nueva forma de comunicación en relación con la cultura y la tecnología de la sociedad red, y sobre la base de las redes de comunicación horizontales". Podemos afirmar, como dijo Habermas (1987), que nos encontramos ante un creador inteligente que dentro de las normas de la comunicación, juega en favor de sus intereses. Estas inquietudes no siempre están ligadas a satisfacciones personales o hedonistas, sino que en muchos casos como se explicará más adelante, se asocian a una implicación social o activismo 2.0 (el que se practica en la red). De forma paulatina, los jóvenes comienzan a defender su identidad como si fuera una marca (Cruz, 2006), consecuencia de un deseo del individuo por ser reconocido en su genuidad. Esto se materializa mostrando gradualmente su identidad de forma pública.

De esta manera, como exponemos en el siguiente epígrafe, surgen las minorías en defensa del reconocimiento de su grupo como culturalmente distinto también en Internet y demandan el reconocimiento de sus derechos en la red. Esta lucha es entendida en términos de transformación social. Los jóvenes irrumpen en la esfera de la comunicación creando al igual que los adultos, "sus propios circuitos de producción, circulación y fruición" de contenidos (Barbalho, 2014: 26).

⁸ El País (versión digital): "Un pirata publica un falso atentado contra Obama en el Twitter de AP".
<http://goo.gl/K0FFj7>

1.4. Un nuevo usuario de Internet: la irrupción de los menores en la participación *online*.

En este apartado, veremos que los jóvenes "son los actores de la web" (Ramos-Serrano, 2007: 208). No solo hablan, intercambian información o la consumen, sino que crean sus propios medios de expresión y difusión de contenidos que ellos mismos producen. Los jóvenes autores o *young authors* como propone Stern (2008: 100), se sienten comunicadores públicos (*public communicators*) y entienden la presencia en Internet como una necesidad. Para conocer este fenómeno, abordaremos en esta parte y en la siguiente, la presencia de los menores en la red y cómo aparecen estos usuarios en la esfera digital donde configuran su identidad (perfil) en una nueva cultura de relaciones *online*.

El estudio *Teen Content Creators and Consumers* llevado a cabo por el Pew Internet & American Life Project en 2005, revela que el nacimiento de la Web 2.0 contribuyó al liderazgo de los menores en la creación de contenidos digitales. En los inicios de la interacción virtual, se afanaron en la producción de blogs, el mantenimiento de sus propios sitios web, la remezcla de contenidos, y el intercambio en plataformas colaborativas. Las estadísticas de este informe reflejan que casi dos tercios de los adolescentes en línea eran entonces creadores de contenido, muy por delante de los adultos. Los menores comenzaban poco a poco a desligarse de sus padres en el uso de Internet y, lo que es más significativo, a tener su propia voz. La emancipación en el consumo de contenidos supone un cambio radical de la supremacía de los mayores (familia y profesores) sobre el "poder textual" (Kress, 2003), ahora también en manos de los más pequeños quienes no solo se apropian de los mensajes sino que dado que aprenden de forma más eficaz y natural, se convierten en instructores de sus padres y docentes. Ello se debe a un nuevo fenómeno en las formas de relacionarse: la socialización a la inversa (Kalmus, 2007), por la que los nuevos *consumers* se apropian del aprendizaje. Esta prole a la que Boschma (2008) describe como Generación Einstein, se ha desarrollado de forma natural en entornos interactivos. Para ellos es casi vital interaccionar con una empresa a través de su portal web "para dar su opinión o hacer una sugerencia" y espera recibir un *feedback*. "Son consumidores fanáticos de medios de comunicación: televisión, revistas, radio, páginas web, *weblogs*; utilizan todos estos medios de comunicación de manera intensiva y, a menudo, al mismo tiempo" (Boschma, 2008: 101).

El inicio de la participación de los menores en Internet, podría situarse según los estudios y las teorías sobre la juventud en la era contemporánea, en la Generación

Net de Tapscott (1998) y en el desarrollo del concepto *after computer* (ac) que dio nombre a los primeros jóvenes que comienzan a dirigir sus acciones en función de lo que dicta Internet (Feixa, 2011-2014). Aunque tradicionalmente, los adolescentes han jugado en general en sus vidas a participar experimentando identidades (Stern, 2008), conversando sobre cualquier cosa... En definitiva, "creando una contracultura propia de experimentación identitaria" (Castells, 2001: 12). En la sociedad de la información, este comportamiento se ha trasladado a la red donde la posibilidad de practicar diferentes roles se ha multiplicado de forma exponencial. Esto se debe a que las nuevas generaciones conviven desde su nacimiento de manera natural con la tecnología y tienen a su alcance los medios de comunicación que modelan sus vidas y determinan su percepción del mundo (Tapscott, 2006). Sin embargo, aquella manera de diversión que señalaba Castells (2001), basada en la conversación o en la representación de otras personalidades, ha tenido otras derivaciones en la web. Por ejemplo, en el año 2012 el blog de la escocesa Martha Payne, de 9 años, revolucionó la red captando la atención de la audiencia sobre un tema de interés social como la alimentación de los niños. En un tiempo récord se convirtió en referente para otros menores que como ella, también sintieron la inquietud de manifestar su opinión *online* en asuntos que les preocupaban. Hoy, podemos encontrar numerosos casos similares de jóvenes menores de edad que se han hecho un hueco en Internet desde donde han cautivado a un público numeroso, diverso y concienciado con las causas que defienden en sus blogs, redes sociales o páginas web. Estamos ante el *boom* de los nuevos comunicadores. Ante esta situación, se nos plantea el reto de una mayor formación en alfabetización mediática para alcanzar una sociedad que consume y produce y de la que ellos también forman parte (García, Ramírez y Rodríguez, 2014). Especialmente si como consideran algunos teóricos, estos usuarios son los difusores del "digitalismo"; "los profetas de una nueva nación digital"; "los esclavos felices" de la tecnología; o "los *hackers* depositarios de la cultura crítica de Internet" (Feixa, 2014b: 16).

Pero además, los jóvenes han encontrado en Internet –más allá de la posibilidad de comprar y vender productos–, un espacio para ellos, donde de forma comprometida, ejercer el activismo y la intervención política. Esto se debe según Krauskopf (2000a: 11) a "un reordenamiento de las sociedades en el planeta" donde tras una concepción de la juventud como un periodo de transición hacia la edad madura, se le empieza a valorar como parte esencial para el cambio y el desarrollo. La intervención en la plaza pública que constituyen hoy los medios de comunicación, es el camino hacia una democracia participativa e inclusiva donde los jóvenes no son solo un número sobre el que legislar. Aunque no podemos negar que esta evolución sea lenta pues aunque progrese al ritmo de la aparición de nuevas tecnologías, se aprecia que los jóvenes

en los inicios de su relación con los medios priorizan el consumo sobre el bien de los demás. Por ejemplo, sucede que, con la complicidad de sus padres, los menores han trasladado el consumo de medios y de información a sus espacios de privacidad donde éstos no les controlan ni les dicen qué deben hacer. Por otro lado, la ventaja de este hecho, a priori, propicia que estos jóvenes autónomos en sus preferencias dentro del hogar, se vuelvan más activos como productores de información y textos, lo que confirmaría la hipótesis de que son parte responsable de la generación de conocimiento (Kalmus, 2007).

Sin embargo, algunos estudiosos son escépticos con respecto a este acceso idílico a los mercados de comunicación y a la contribución libre y visible. Del Valle (2012: 72) se pregunta si verdaderamente vivimos una "democracia mediática" que se identifica más con "la incorporación masiva de dispositivos (simuladores) de información y opinión (encuestas, foros, chats, etc.), que fortalecen una definición de la participación como tener opinión, aunque no se tenga información relevante. O la interconectividad entre sujetos pero no participación". Y Contreras (2012: 121) expone las complejidades de la comunicación en espacios digitales sociales, donde las novedades se han dado por la conquista popular: a) "co-creación, o producción compartida con otros sujetos y mediada por la tecnología; b) la canalización de la participación, o el uso simultáneo de distintos canales digitales para el mismo mensaje por una comunidad o grupo de usuarios; y c) el consumo compartido, o las diversas lecturas que permite la jerarquía hipertextual sobre la interpretación del mensaje y el cambio de rol comunicativo de los actores en la narración de la información. En definitiva, estamos ante una nueva cultura mediática que basa su éxito en la colaboración de todos sus partícipes".

Podemos afirmar por tanto, que en la actualidad, han cambiado las formas de expresión, los temas sobre los que los jóvenes hablan, las herramientas con las que crean los contenidos y los canales de distribución por los que son emitidos. Pero no ha cambiado que los jóvenes tienen inquietudes comunicativas y que encuentran en Internet el lugar idóneo donde incrementar su protagonismo gracias a la mayor visibilidad que permite este espacio global, abierto, y a la notoriedad a través de los medios de masas que en casos como el de Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz, han servido de altavoz apareciendo en los diarios y televisiones nacionales e internacionales de mayor audiencia del mundo. No obstante, limitar nuestra reflexión exclusivamente a las teorías que presentamos en esta investigación, sería generalizar, pues el nacimiento en una determinada época no se traduce en una identificación completa con ésta ni en la involucración en todas sus costumbres. Carrero y Pulido (2012: 71-81) cuestionan por esos motivos los postulados que

afirman que los niños “están creando sus propios contenidos” y otras teorías por la que además, “lo saben todo” (Livingstone y Hase-Brink, 2011).

Para conocer la verdadera participación de los menores en la red, en los próximos epígrafes recogemos quiénes son realmente los jóvenes usuarios que intervienen en Internet, qué papel desempeñan en el mundo virtual y cuáles son las características de su participación *online*.

1.4.1. Características de los usuarios menores de edad: quiénes son y qué hacen en Internet.

Las prácticas de los niños cuando están conectados, hacen referencia a niños jóvenes (*young children*) creadores de contenidos, desde sus primeros años de vida como decía anteriormente Marsh (2014). Son muchos los que participan en actividades de alfabetización mediática en el seno de sus familias, mediante el uso de Facebook, bien utilizando la cuenta de sus padres o hermanos en esta red social, o teniendo su propio perfil gestionado por sus padres. Como se anticipa en este epígrafe aunque lo veremos con mayor detenimiento en el siguiente, en los últimos diez años se observa un cambio de tendencia en lo que respecta a las prácticas y a la comunicación de los menores que ha evolucionado hacia formas más complejas gracias a la tecnología. Hoy la interacción de los niños también permite la colaboración multimodal, intercambiar textos, etc., y se produce de uno a muchos y por intereses afines. Este fenómeno es un adelanto de las tendencias futuras (Marsh, 2014b).

La identidad de la juventud y sus características culturales en relación con los medios han sido examinadas fundamentalmente en el ámbito científico desde los años 50 en distintos países (Parsons, 1951; y Coleman, 1961). Sin embargo, es en Estados Unidos en la década de los 30 donde se ubican los primeros estudios sobre los niños y la radio y los niños y el cine (Bringué y Sádaba, 2010: 89). En la década de los 70 los británicos asumen un papel relevante también en la investigación sobre jóvenes (Cohen, 1972-1980; Willis, 1977-79; Hebdige, 1979 y McRobbie, 1980-1996). Posteriormente, sería Alemania la protagonista imbuida en el espíritu de la Escuela de Frankfurt y en otras europeas neo-marxistas (Habermas, 1987 y Ziehe, 1975). Tras ellos, se situarían los científicos franceses especialistas en pedagogía como Bourdieu (1930-2002, citado en Corcuff, 2009), quienes figuran como referentes en la investigación sobre culturas juveniles. A todos ellos se sumarían expertos de los países nórdicos de Europa para trabajar juntos en determinadas prácticas dentro de los estudios sobre medios, relacionadas con la identidad, el

género, y la modernidad (Prokop, 1976; Chodorow, 1979-1989; Modleski, 1982; Moi, 1986; Kristeva, 1980-1982; o Radway, 1986-1987). Entre sus producciones desarrollaron conceptos como texto, símbolo, discurso, género y subcultura. Todo ello enmarcado en teorías semióticas y hermenéuticas sobre consumo cultural y uso creativo de los medios de comunicación. Desde un punto de vista positivo, presentaron a una juventud asociada con el futuro y la esperanza, con la promesa de una vida mejor, con el progreso y la modernidad. Pues para estos estudiosos la gente joven es realmente el adulto del futuro; algunos de ellos ejercerán el poder y serán quienes tomen las decisiones.

En aquella década de los 70 los jóvenes se expresaban por ejemplo, a través de pintadas conocidas como grafitis en las paredes. Y esa necesidad de expresarse de forma estética, plástica o artística, es la misma por la que hoy deciden adentrarse en la comunicación *online* (Stern, 2008: 104-107). Es decir, la juventud necesita contar qué le preocupa, qué piensa o cómo se siente. Y en Internet, un canal dominado principalmente por los adultos o por los intereses corporativos, ha ido haciéndose un hueco considerándose comunicadores públicos.

Para conocer la prácticas de los menores en Internet haremos referencia en las siguientes líneas al trabajo de Stern (2008: 100-107) *Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship*, donde manifiesta que las actividades de estos autores responden a una serie de diferentes motivaciones relacionadas con la curiosidad; las tareas de clase; la presión de sus semejantes; o la necesidad de demostrar soltura en la red (autonomía y competencia). Ello explica que el universo virtual esté repleto de espacios creados por jóvenes, prácticamente abandonados, incompletos, o poco seguros. Otros simplemente desean estar por estar y su presencia *online* solo es contemplada como una demostración de que están en el mundo. La necesidad de ser vistos y escuchados es aprovechada como una oportunidad para marcas y empresas. De hecho, muchas diseñan sus campañas destinadas a este público, bajo la premisa consumo y producción (*consumptiom as production*), beneficiándose de la autopromoción.

Por lo general, las representaciones de los jóvenes en la red deben entenderse como una construcción de ellos mismos y no como un espejo, pues estos sujetos diseñan y configuran de forma estratégica sus personalidades procurando ofrecer su mejor aspecto. Esto se interpreta como una especie de autocensura pues antes de publicar textos, vídeos o imágenes en sus espacios personales donde crean contenidos, meditan qué van a decir, cómo lo van a presentar y qué van a omitir. Estas decisiones esconden un esfuerzo por influir en los demás. Porque es la audiencia una de las principales motivaciones por las que los jóvenes se expresan en la red, y a ello

responde también su enorme dedicación a la promoción de sus espacios. En el desempeño de este trabajo creativo los jóvenes autores encuentran limitaciones como las habilidades expresivas o la falta de destreza en el manejo de determinados *softwares*.

En cuanto a los contenidos, los menores muestran a través de ellos sus emociones y experiencias. Los trabajos más artísticos denotan inquietudes culturales, gustos estéticos y ciertas habilidades. La mayoría sirven como recuerdos o grabaciones del presente para el futuro: *for consumption now and reconsumption later* (para consumir y "reconsumir" después), pues como dice la profesora Stern (2008: 102), en realidad la mayoría de los espacios creados por jóvenes en la red, "son reminiscencias de diarios privados". Debido a esa gran variedad de temas y también de formatos que los menores pueden originar en sus producciones *online* y a los distintos roles que desempeñan en función de ésta, en el año 2007, los investigadores Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel y Siibak (2009) de la Universidad de Tartu en Estonia, comenzaron una investigación dentro de un proyecto⁹ del Instituto de Periodismo y Comunicación del propio centro, que se posiciona como la de mayor profundidad en cuanto a la creación de contenidos digitales por los menores de edad se refiere, para dar respuesta a ciertos interrogantes sobre su comportamiento en línea. Estos investigadores concluyen que existen diferentes prácticas dentro de la generación de contenidos *online* y establecen una clasificación de seis categorías de niños productores mediante el método *clustering*: *Versatile* (versátiles), *blog-centred* (centrados en la producción de blogs), *Homepage-centred type* (centrados en la producción de webs), *News comments centred type* (centrados en la producción de comentarios), *SNS-centred type*¹⁰ (centrados en la una red social), *Forum-centred type* (centrados en las conversaciones de los foros), e *Indifferent type* (distintos tipos de usuarios). Por otro lado, ultimaron que esta actividad "versátil" favorece la alfabetización mediática en la medida en que surge en entornos de participación no estrictamente estructurados y relacionan la intervención de los menores con la motivación y la implicación que le inspiran ciertas tareas creativas.

Por último, en referencia al discurso, que como decíamos previamente busca influenciar, según Rueda y Alamán (2013: 26) se detecta "un registro coloquial, palabras clave y enunciados breves con enlaces hipertextuales e imágenes". Esto se debe a "la juvenilización de los usuarios" de las redes sociales, de los espacios colaborativos, esto es, de la Web 2.0, "quienes han promovido variedades lingüísticas

⁹ Proyecto: "Mapping the Terrain of 'Generation C': Places and Practices of Online Content Creation Among Estonian Teenagers", financiado por Estonian Science Foundation and the *target* financed, projects No. 0180017s07 and No. 0181774s01.

¹⁰ SNS: fue una de las redes sociales para jóvenes más populares y activas de Estonia en el año 2007.

propias de su grupo, cuyos rasgos se aprecian en los planos ortográfico, léxico-semántico y gramatical. El texto se adecúa generalmente al destinatario, que se considera un igual, y a la situación comunicativa, inmediata”.

En definitiva, las modalidades expresivas y comunicativas de los menores han proliferado en el panorama de la Web 2.0 donde las posibilidades técnicas y de funcionamiento tienen el potencial de cautivar y alimentar el ímpetu creativo de los jóvenes (Vasudevan, 2013: 139-148). Podemos concluir por tanto, que los jóvenes cuentan hoy con más posibilidades y una mayor independencia en el uso de los medios que hace una década, aunque esto último parece una obviedad teniendo en cuenta la multiplicación de espacios de ocio y participación destinados a este perfil de usuarios en la actualidad, tanto en los medios *on* como *offline*, en tanto que tienen más oportunidades de estar conectados sin necesidad de hacerlo con sus padres o con sus hermanos. Esto ha favorecido a su vez el desarrollo de una “cultura participativa” (Jenkins *et al.*, 2006). Los niños crean más amplios vínculos locales, nacionales y globales en línea con los demás. La comunicación *peer-to-peer* para este grupo de edad también se ha hecho más fácil en los últimos tiempos mediante el uso de herramientas que dependen menos del texto escrito y más de imágenes fijas y en movimiento.

En el siguiente punto presentamos una serie de rasgos comunes al perfil de los menores en Internet, identificando a estos usuarios en función de su generación y definiendo sus prácticas, particularmente aquellas relacionadas con la participación *online*.

1.4.2. Evolución del perfil del menor en Internet: del *prosumer* al creador colaborativo.

Tras examinar las informaciones generadas por niños en la red y la revisión de numerosos escritos relacionados con el fenómeno que se analiza, observamos que la labor de los jóvenes como informadores ha sido reconocida por parte de los expertos comunicadores y de la educación, que les han asignado diferentes denominaciones en función del papel que desempeñan con sus acciones y de cómo se relacionan y proyectan en Internet. A continuación haremos un repaso por las principales categorías.

En los inicios de la era de la interacción del usuario en la red, los estudiantes nacidos durante la primera década del siglo XXI que asimilan y aprenden como idioma materno el lenguaje tecnológico, que manejan sus instrumentos y herramientas, y que han crecido jugando en un espacio más virtual que físico, son llamados nativos digitales. Este grupo descubre en Internet un canal de libre expresión, de

autorrealización y una oportunidad para crear comunidad. En este entorno los jóvenes se sienten independientes, creativos y eficaces (Bruns, 2006 y McLuhan & Nevit, 2011). Por otro lado, tienen una gran facilidad para desempeñar varias tareas a la vez cuanto están conectados. Además, están acostumbrados a recibir información muy rápidamente y a relacionar el conocimiento con otros recursos. También son curiosos, críticos y tolerantes. Les preocupan los temas sociales y son respetuosos con el medio ambiente (Galera, Seco y Del Hoyo, 2013). Han creado un lenguaje informal, emergente, en el que prima la narración audiovisual y las imágenes por encima del escrito. Además, se inclinan por una información a la que van llegando a través de otras informaciones, es decir; del hipertexto. Son los *N-Generers* o *Net Generation* (Tapscott, 1998-2008). Esta generación vive, crece y se desarrolla de forma natural en el ciberespacio donde más cómoda se encuentra y donde halla recompensas y reconocimientos constantes y asequibles (Prensky, 2001).

Los símbolos de la cultura digital como "la arroba" (@) empleada para las direcciones de correo electrónico, dan pie para que Feixa (2000) invente una nueva generación, la Generación@; aquella en la que sus miembros tienen acceso universal (aunque no general), a las tecnologías de la información y de la comunicación; vive en entornos virtuales (comunidades), y rompen las barreras sexo y género gracias a la tecnología. Por otra parte, este grupo, conforme crece en entornos virtuales busca flexibilidad en el trabajo y en su vida, y quiere estar permanentemente socialmente conectado. El nativo digital es también conocido como un *Millennial*; un sujeto colaborativo, cívico, que espera que su educación mediática pueda ser relevante en el futuro para su trabajo (Howe y Strauss, 2000).

Los orígenes de los nativos digitales los hallamos en el término prosumidor, relacionado con la evolución del consumidor (en términos económicos), hacia el productor (McLuhan y Nevitt, 1972) gracias a la tecnología electrónica que le facilitaría ejercer simultáneamente la labor de consumidor y productor de contenidos. Aquellos primeros prosumidores formados y dotados de las herramientas pertinentes, comenzaron a intervenir en la producción de significados. Toffler y Martin (1990) empleando el mismo concepto *-prosumers-*, elaboraron un modelo en el que aquel individuo lejos aún de los avances de la tecnología, cumple una función activa dentro de la mediatización de la sociedad. Ambos configuran un sujeto perfectamente informado que precisamente por ello es capaz de cultivar un espíritu crítico y ejercer activamente como creador creativo. Es consumidor y productor y por ende, es también responsable como parte de la construcción del conocimiento, es decir; debe estar comprometido con su educación como educador de terceros. Por tanto, además, debe ser un sujeto responsable, pues quien proyecta contenido que cualquiera puede

leer en Internet ha de velar porque sea de la máxima calidad combinando ideas originales y de carácter intelectual. Igualmente, es un sujeto con derechos y de la misma forma que en la sociedad de consumo de bienes y servicios, en su actividad *online* el prosumidor siempre tiene la razón (Toffler, 1990). Asimismo, "los prosumidores son personas con capacidad de liderazgo y persuasión" (Ramos-Serrano, 2007: 207). Entre los prosumidores Sánchez y Contreras (2012) destacan el perfil del menor de edad y su función como consumidor y productor aunque a diferencia de otros usuarios, se enfrenta a numerosos impedimentos para desarrollar su participación en plenitud; como una formación mínima y superficial en los centros educativos y en el hogar. Las autoras critican la generalización del uso de nativos digitales para denominar a una generación que simplemente ha nacido en una sociedad tecnológica porque ello no garantiza ni el uso ni el rendimiento del usuario como *prosumer*. Fonseca, Gonçalves, de Oliveira, y Tinoco, (2009) revisan las teorías sobre los prosumidores y encuentran en Piller, Schubert, Koch y Möslin (2005); Langer (2007); o Xie, Bagozzi y Troye (2008) y, los rasgos comunes que les definen y que les convierten en personas influyentes. Los *prosumers* crean su propio estilo de vida determinado en gran medida por la tecnología; tratan de crear patrones de comportamiento; toman decisiones basadas en una decisión inteligente donde estar bien informado es la clave; aceptan y adoptan con relativa facilidad el cambio y la innovación; viven el ahora; la conectividad y la interactividad no tienen tiempo ni espacio limitado; se valoran entre ellos; asumen parte del diseño de sus contenidos; su identidad ha de estar presente en su obra; se preocupan por la salud; valoran lo que funciona; ejercen de árbitro de las marcas, y lo que es más importante: están dispuestos a aprender y a compartir lo que saben. Son también "perceptores participantes" que se adueñan de los conceptos y de su significado versionándolos tras haberlos puesto previamente en común con otros sujetos (Lazo, 2005: 345). Carmona (2010) enmienda a los teóricos que estudian a los nativos digitales y a los prosumidores como seres separados en el tiempo, y presenta nuevas posibilidades que se abren si se rompe con esa limitación generacional. Explica el autor, que los prosumidores son los auténticos nativos digitales, sin tener en cuenta la edad. Y reivindica que se les mire por su labor en Internet por encima de sus años, pues lo más relevante en ellos es su capacidad de trascendencia en la web social y lo que pueden aportar al cambio social. Por último, Ugalde y González (2014: 24) agrupan dos visiones contrapuestas; la de Gherab (2012) quien advierte que el nativo digital es el nuevo prosumidor que "crea y ve vídeos para Youtube, añade y descarga fotos en Flickr, publica y lee noticias en Twitter, etiqueta y busca enlaces en Delicious, observa la vida de sus amigos y es observado en Facebook, etc.", y la de García *et al.* (2014) quienes afirman que efectivamente estos usuarios cuentan con los medios

para elaborar contenidos, pero carecen de los conocimientos para sacarle a esta actividad un rendimiento útil y de forma creativa.

Dentro de estos paradigmas que creen en el rol del niño como productor de contenidos, pese a que no establecen un nuevo término para designar a las nuevas generaciones interactivas, García, Portillo, Romo, y Benito (2007) extraen una serie de acciones comunes de su comportamiento y que se refieren a su actividad como creadores y que consideran deben ir encaminadas hacia el máximo rendimiento del conocimiento común:

- Los usuarios de Internet dan vida a nuevas creaciones originales y únicas extraídas de un acceso previo a otras informaciones sobre las que previamente han reflexionado para desarrollar sus propias conclusiones y compartirlas con el resto de participantes en red. Se trata de un conocimiento basado en otras ideas existentes pero reinterpretadas, corregidas o ampliadas, que exhiben de modo que otros tengan acceso a través de diferentes formatos como las *wikis* o los blogs.
- Compartir objetos digitales es la esencia del participante *online* y para explicarlos se sirve de todos los formatos posibles; bien sea en forma de vídeos, audios, fotografías, documentos, o enlaces favoritos.
- Recabar información e interpretarla para otros usuarios es otro de los valores añadidos del creador de contenidos digitales quien mediante esta labor facilitadora, orienta al resto de la audiencia sobre la información. Es una especie de guía que clasifica gracias a la posibilidad de establecer etiquetas por contenidos (*tagging*), y valora (*rating*) los textos, y además conduce hacia otros nuevos gracias a la posibilidad de sindicarlos de forma colaborativa; es lo que se entiende por "folcsonomía" o etiquetado social compartido donde cualquier usuario que coopere en la creación de un contenido puede categorizarlo para facilitar su búsqueda.

Sobre los nativos digitales, Núñez, García y Hermida (2012: 8), especifican que "no solo reciben y producen contenidos digitales, sino que forman parte de la retícula que vela por la gestión de la información en la red, así como de las acciones de los internautas en las interrelaciones entre los distintos medios". Esta misma perspectiva es la defendida por Galera, Seco y Del Hoyo (2013: 100) quienes además añaden que son particularmente activos en la red cuando de temas sociales se trata: "La participación *online* de los nativos digitales se pone especialmente de manifiesto en situaciones concretas. El uso de las redes sociales en casos de emergencias o

catástrofes naturales es un claro ejemplo de cómo la sociedad y el modo de comunicarse está cambiando”.

Pese al interés de las anteriores definiciones, consideramos la Generación C de Bruns (2006) como una de las teorías más completas por su aproximación al concepto de usuario creador de contenidos. Este autor recoge dentro de la letra “C” varios conceptos en inglés que definen y explican la asignación de tal calificativo, términos que intencionadamente empiezan por esa vocal: *content creation* (creación de contenido) referido como su nombre indica a la producción de contenidos por el usuario; *creativity* (creatividad); derivada de la última, en el momento en que la creatividad se populariza, introduce el investigador el concepto *celebrity* (celebridad); *control* (control) de los medios de producción o del *produsage*, y por último, el *casual collapse* (colapso informal) como punto de inflexión en el modelo tradicional de producción industrial de los mensajes. Previamente, el científico se había centrado en el concepto de *produser* (2005) que mantendría incluso después de su Generación C (2007) y con el que hacía alusión a la producción de información y de ideas, particularmente en entornos colaborativos y de participación donde no existen diferencias entre productores y consumidores y se permite que todos los interesados intervengan en el proceso creativo. La forma de elaborar los contenidos rompe con la cadena tradicional de montaje, pues la acción, el *produsage*, implica una colaboración continua, sin horarios ni espacio físico concreto, que se extiende a una mejora y actualización permanente de los contenidos.

Ante todas estas virtudes que los menores dejan ver en Internet, algunos autores creen algo exagerados ciertos discursos y teorías como los expuestos hasta ahora, y sospechan de la “creatividad espontánea” de los jóvenes que intervienen en la web participativa (Livingstone y Helsper, 2007). Pero lo cierto es que a pesar de estas dudas, seguirán surgiendo nuevas generaciones con habilidades digitales aún mayores.

En el año 2008 nace una nueva generación de nativos digitales. Es la Generación Einstein, “la primera generación de jóvenes desde la Segunda Guerra Mundial que se identifica por su inteligencia y por características positivas: sociabilidad, cooperación, inteligencia, implicación, entre otras. Conoce perfectamente los medios de información: entienden los anuncios, la publicidad y la comunicación. Desea hacerlo todo *anywhere, anytime, anyplace*” (Boschma, 2008: 98). Asimismo, “tiene una gran capacidad de comunicación, necesita expresar lo que piensa y lo que siente, y aspira a cambiar el mundo, para lo que será preciso el paradigma de la transformación e innovación tecnológica” (Núñez, 2013: 130).

También en 2008 se populariza el navegador de búsqueda de información Google, dando nombre a una nueva generación: la Generación Google, compuesta por

estudiantes nacidos en la web que se sirven de Internet como fuente casi exclusiva de información, empleando en la tarea de búsqueda de resultados ese explorador (Vivancos, 2008). Stern (2008) cree que estos nativos digitales se consideran comunicadores públicos (*public communicators*) y ven como una necesidad estar presentes en la red.

Posteriormente, aquellos que "googleaban" se convierten en *Networkers* o *Net generation*; un miembro de este grupo es un estudiante que vaga por el campus inmerso en la música que reproduce su *iPod*, mientras, otro elabora mensajes a través de su dispositivo móvil, y otro que, estando en clase "googlea" en tiempo real buscando información y envía correos electrónicos y se entretiene con videojuegos, a menudo todo ello a la vez. Y por último, alguien para quien la biblioteca más que un recurso es un lugar de reunión y encuentro para la socialización (Oblinger, 2006 y Jones, Ramanau, Cross y Healing, 2010). Ante todas estas prácticas comunes, aunque sin referirse a la producción de contenidos digitales sino a un estilo de vida semejante que equipara a cualquier joven de cualquier lugar del mundo, McCrindle y Wolfinger (2009) comienzan a hablar de la primera generación global que es diestra con la tecnología, usuaria de medios sociales, accede a los mismos contenidos web, consume las mismas marcas, ve el mismo cine, descarga la misma música y vive los mismos eventos y experiencias.

En el año 2010 los avances tecnológicos favorecen la aparición de nuevas generaciones. Por ejemplo la generación interactiva, compuesta por sujetos que se sienten atraídos por la tecnología porque les permite romper la hegemonía del discurso de los adultos e iniciar ellos la producción de mensajes. También les cautiva lo digital por "el carácter personal de muchas de estas pantallas, lo que permite que se conviertan en vías de expresión individual, *self-media*, algo especialmente relevante cuando se trata de menores que buscan su propia identidad. Además están equipados tecnológicamente; son multitarea, movilizados, emancipados, autónomos, interactivos, que se divierten en digital, que necesitan relacionarse y que están expuestos a nuevos riesgos" (Bringué y Sádaba, 2010: 87). Esa atracción por la tecnología es aprovechada por una industria que tiene la capacidad de crear tendencias y con el lanzamiento de la firma Apple del dispositivo conocido como *iPad*, una pantalla táctil de mayor tamaño que un móvil con capacidad para navegar por Internet, consumir y crear contenidos, nace la llamada *Screen generation* (Rosin, 2013: 59).

Es cierto que para entonces existían los móviles pero sus pantallas resultaban aún algo incómodas en las manos de los menores. La tecnología táctil se basaba en una lógica fácil e intuitiva para los niños y les permitía clasificar los objetos del mundo no por el uso de palabras o símbolos, sino por hacer gestos. Sus manos se convirtieron

en una extensión natural de sus pensamientos. La usabilidad y fácil manejo caracterizarían las prácticas creativas, dando lugar seguidamente a la cultura *content motion*, un movimiento por el que los usuarios primaban el contenido basado en los juegos y en las imágenes (Erstad, 2010). De esta forma, la narrativa audiovisual fue cobrando peso y el nativo digital se convirtió en espectador de relatos audiovisuales (consumidor) y también en creador. En su afición por interpretar el mensaje de los medios de comunicación y hacerlo suyo, se hizo fan y "pirata de textos". Esto significa que tomó los contenidos en préstamo alterando su significado para construir otro paralelo con el que se sentía aún más identificado (Jenkins y Tatjer, 2010). Los nativos digitales seleccionaban, copiaban, re-mezclaban y combinaban a su antojo (Staffans y Wiklund-Engblom, 2010). Tres años más tarde, Palfrey y Gasser (2013: 114) afirmarán que "uno de cada cuatro jóvenes está re-mezclando contenidos de alguna manera, para dar vida a nuevas creaciones artísticas". Los más jóvenes se erigían por primera vez en guías (conductores o *drivers*), tomando las riendas en el uso de los medios, mostrándole a los demás sus posibilidades y todo ello de forma interactiva y en colaboración con el resto (Rubio, 2010). Aunque para Clark (2010), estos estudiantes eran simples autores y consumidores exclusivos de *wikis*.

En 2011 Golovinski introduce el término "gurúes comunes" (*common guru*). Define a una generación de usuarios que viraliza sus contenidos en Internet gracias a que resultan de interés para otros sujetos quienes se encargan de propagarlos. En este caso, la experiencia y la formación no influyen. Un año más tarde, nace un nuevo sistema de comunicación mediada que ofrece "un estatuto especial a los adolescentes, siendo éstos los protagonistas de las transformaciones en el sistema de comunicación porque a su vez, su categoría social se constituye en relación con la comunicación" (Callejo, 2012: 18). Fue entonces cuando la red cobra sentido; cuando los jóvenes asumen el mando de su grupo para refrescarla con nuevos contenidos, lenguajes y formas aunque respetando las normas de la Web 2.0. Estos usuarios crean una comunidad donde se reflejan sus gustos y estilos de vida con los que otros como ellos pueden sentirse identificados y pasar a compartir sus destrezas y conocimientos. A pesar de ello, y de su incursión en la red a la altura del resto de participantes adultos, se ha ido observando cierta inmovilidad más por comodidad que por falta de imaginación (Crovi, 2012).

En el año 2013 Goyette-Côté, lejos de administrar nuevos apelativos para el comportamiento del usuario en Internet, realiza una revisión de las teorías anteriores inspirándose en Kleeman *et al.* (2008) y en Fuchs (2010), relacionando al *prosumer* de Toffler con el *crowdsourcing*. Para el autor el *crowdsourcer* participa en un sistema de generación de contenidos en el que crea valor añadido sin recibir remuneración alguna, y del cual se benefician especialmente las empresas capitalistas propietarias

de los medios de producción y de las actividades en línea. Este fenómeno es ahora una actividad que se está volviendo cada vez más importante en Internet, como lo demuestra el número de contribuyentes y creadores. En este sentido, la tecnología como hemos visto, vuelve a determinar la actividad de los menores creadores de contenidos digitales y con el *boom* de las aplicaciones para dispositivos móviles, nace otra generación distinta: la *App generation*. Los miembros de este nuevo grupo utilizan la tecnología para definir su identidad personal, para organizar sus relaciones (intimidad) y para desarrollar su creatividad (Gardner y Davis, 2013).

Las teorías más actuales (2014-2015) sobre el tipo de usuario menor de edad que está participando en la red, destacan el desarrollo de una cultura participativa por la que los jóvenes alcanzan progresivamente cotas de poder e independencia auspiciados por un conocimiento nuevo, expansivo, elaborado en comunidad y que poco a poco va dejando de ser dado para ser configurado por todos. Se está produciendo una emancipación de los jóvenes gracias al cambio cultural que ha supuesto la Web 2.0 (Kahne *et al.*, 2014), donde este grupo practica cuatro actividades esencialmente en línea: la navegación por blogs, *podcast*, etc., la cooperación en entornos *wiki* de creación, la producción de sus propios canales de expresión (eminentemente plataformas habilitadas para facilitar la elaboración de mensajes) y la interacción con otros en redes sociales (Marshall, 2010).

Por otra parte, la emancipación de los menores ha ido aparejada a un empoderamiento y protagonismo de éstos, convirtiéndolos además en usuarios influyentes, prescriptores en la red. Este fenómeno se debe a un "perfeccionamiento" de la Generación C de Bruns (2006). Ahora aquellos jóvenes además de crear contenidos, originar una comunidad de usuarios, e intervenir sobre el contenido (curación), se caracterizan por nuevos rasgos. Ferreras (2014) establece siete hábitos que responden a su comportamiento: (1) "hiperconectividad", (2) ruptura de etiquetas respetando los derechos de estos usuarios en Internet, (3) formar parte de un grupo, (4) tener identidad propia como elemento diferenciador del resto de usuarios, (5) capacidad para crear tendencia, (6) ser capaz de transmitir emociones, sentimientos y valores, (7) ofrecer diversión.

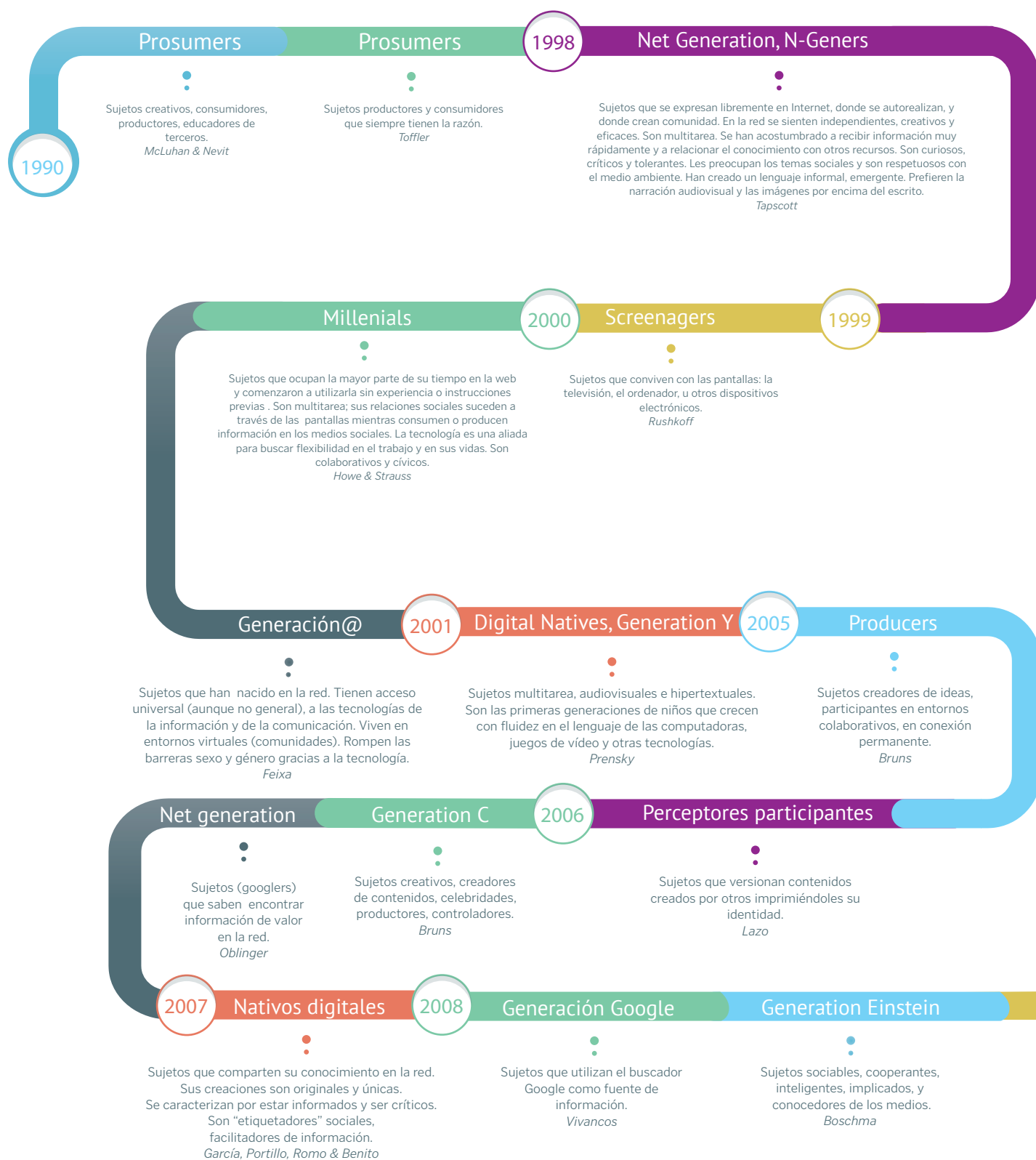
Recientemente (2015), han aparecido nuevas interpretaciones que nos ofrecen perspectivas distintas sobre las teorías expuestas, que bien tratan de actualizarlas o de introducirles alguna mejora. Por ejemplo, Feixa (2014a) evoluciona en su paradigma sobre la Generación@ hacia la #Generación, empleando la almohadilla o *hashtag*, código formal que se utiliza en la red social Twitter para "etiquetar" temas de conversación. Es la generación de las redes o de la web social capaz de viralizar la información a través de ella, y que se desarrolla en entornos "glocales". También

García, Ramírez y Rodríguez, (2014: 16) recuperan el paradigma del prosumidor para dibujar un prototipo de este usuario. Indistintamente de la edad o la generación, las características que debe reunir son: "productor" de mensajes y contenidos "novedosos, creativos e innovadores"; "revisor" crítico con su actividad y la del resto de individuos; "observador" del mensaje y de nuevas oportunidades; "seleccionador"; "unificador" para una distribución efectiva del contenido; "manipulador" en el sentido tecnológico (hábil en el uso y manejo de las herramientas); "identificador" de malas praxis; "dinamizador" del intercambio entre usuarios; y "realizador" de contenidos de calidad. Mientras que Aguaded y Urbano-Cayuela (2014: 137) ponen la mirada en los contenidos audiovisuales que han dado lugar al "prosumidor infantil mediático-televisivo". Este usuario ha surgido de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje europeo, a través del cual los niños en talleres de enseñanza no reglada o mediante actividades en el aula, "utilizan las tecnologías creando vídeos musicales a través del móvil, en los que graban las historias, montan el resultado en post-producción y crean pequeñas películas musicales concienciados de la potencia de la distribución a través de Internet" (*Íbid.*). Stringfellow (2015) recupera el concepto Millennials de Howe y Strauss (2000) para añadir que aquella generación ha superado las expectativas depositadas sobre ella asimilando a la perfección la tecnología en su vida personal. Aunque el mayor reto al que se enfrenta es adaptar su experiencia tecnológica a su trabajo diario. En este contexto, el uso de dispositivos inteligentes y aplicaciones de redes sociales será imprescindible.

Por último, encontramos dos generaciones incipientes. Por un lado, surge la *iGeneration* o *Homeland Generation children* de Hope (2015). Este grupo espera una comunicación cada vez más rápida y prefiere la interacción y la creación de contenido por encima de la comunicación pasiva. En cuanto a su experiencia, su vida ha estado marcada por la crisis y por haber crecido conectado a la tecnología. Y por otro, aparece la Generación de Creadores Colaborativos (CC) de Gil (2015: 5-7), quien afirma que desde los cinco años, "una vez adquiridas las primeras destrezas tecnológicas", los niños se vuelven creativos y productores de contenidos digitales y de sabiduría, con un marcado carácter social. Esta generación a la que pertenecen los niños del siglo XXI, según el autor, "se ha adueñado de los medios en equipo para poder innovar en los proyectos de creación que son publicados en Red, Ellos, abren paso a una novedosa forma de entender la narración creando desde las interacciones existentes y promoviendo otras nuevas". Por otro lado, coincide con Jenkins y Tatjer (2010) en que los jóvenes son piratas de contenidos porque versionan las creaciones de otros usuarios imprimiéndoles un toque personal. Hasta ahora, la actividad de los menores en Internet estaba dirigida por los adultos quienes les invitaban a volcar sus

contenidos en blogs, webs y otras plataformas, a modo de repositorios, sin que en ello se apreciara la personalidad de la "narrativa digital infantil". Ahora, sus publicaciones son en comunidad y la interacción con sus iguales es parte del proceso de creación, es decir; son puramente sociales. En la figura 1.1., recopilamos de forma cronológica las distintas denominaciones adquiridas por los menores creadores de contenidos digitales, en función de su autor, y de las características que las definen.

Figura 1.1. Paradigmas teóricos sobre las generaciones de creadores de contenidos digitales, distribuidos cronológicamente, en función de su enunciación científica.



Young authors o public communicators

2009

Prosumers

Se consideran comunicadores públicos. Tienen la necesidad de estar en Internet.
Stern

Sujetos influyentes, informados, abiertos al cambio, innovadores, en conexión permanentemente, e interactivos. Se valoran entre ellos. Reivindican la autoría de sus contenidos. Son árbitros de las marcas. Comparten aquello que saben.
Fonseca, Gonçalves, de Oliveira & Tinoco

Networkers o Net generation

2010

Digital natives, Generation Y

Sujetos multi-tasking: reproducen música en su iPod, elaboran mensajes a través de su dispositivo móvil, "googlean" en tiempo real buscando información, envían correos electrónicos y se entretienen con videojuegos.
Ramanau, Cross, & Healing

Sujetos que utilizan la tecnología para el entretenimiento, buscan información por palabras clave en motores de búsqueda de confianza. Aunque presentan escasas habilidades digitales.
Coombes

Fan, "pirates" of texts

Content in motion generation

Young producers

Sujetos que se apropian de aquellos contenidos fundamentalmente audiovisuales que versionan creando nuevos productos y significados.
Jenkins & Tatjer

Sujetos cuyas prácticas creativas se enmarcan en la cultura del movimiento content motion, concretamente en los juegos y en las imágenes.
Erstadr

Sujetos que se limitan a seleccionar, copiar, remezclar y combinar fuentes en textos multimodales.
Staffans & Wiklund-Engblom

Generación interactiva

Conductores o drivers

Students authors and consumers

Sujetos equipados tecnológicamente, multitudes, movilizadas, emancipadas, autónomas, interactivas, que se divierten en digital, que necesitan relacionarse y que están expuestas a nuevos riesgos.
Bringué & Sádaba

Sujetos que toman las riendas en el uso de los medios y muestran a los demás sus posibilidades. Todo ello de forma interactiva y en colaboración con el resto.
Rubio

Sujetos consumidores exclusivos de wikis. Creadores de contenidos.
Clark

2011

Prosumidores mediáticos

Common guru generation o YouTube stars

Ciudadanos alfabetizados, competentes en el manejo de la tecnología y en el acceso a los medios, que consumen de forma crítica y reflexiva sus mensajes. Son creativos en la producción de contenidos digitales.
Ferrés, Aguaded & García-Matilla

Crean información valiosa en Internet, sin importar su experiencia ni formación. Los demás usuarios se encargan de compartirla y extenderla por toda la red.
Golovinski

2012

Consumidores y productores

Sujetos que consumen y producen contenidos digitales, aunque su formación es mínima.
Sánchez & Contreras

Nativos digitales

Son emisores y receptores de contenidos digitales. Forman parte de la estructura que vigila en Internet la información. Están pendientes de la interacción usuarios-medios de comunicación.
Núñez, García & Hermida

2013

Generación Einstein

Sujetos con gran capacidad de comunicación. Aspiran a cambiar el mundo.
Núñez

Touch-screen generation, touch-creen kids

Sujetos que siguen la lógica de la tecnología táctil, clasifican los objetos del mundo no por el uso de palabras o símbolos, sino por hacer gestos.
Rosin

Nativos digitales

Sujetos con conciencia social: Internet les permite movilizarse y participar multiplicando la adhesión de otros gracias a la red.
Galera, Seco & del Hoyo

App-generation

Sujetos que utilizan la tecnología para definir su identidad personal, para organizar sus relaciones (intimidad). Usan la imaginación para la creatividad mediada por la tecnología.
Gardner & Davis

Prosumer, crowdsourcer

Sujetos que participan en un sistema de generación de contenidos en el que crean valor añadido sin recibir remuneración.
Goyette-Côté

2014

Generación C

Sujetos que crean contenidos, son parte de una comunidad de usuarios, practican la curación de contenidos o content curation, están hiperconectados, respetan los derechos de otros usuarios en Internet, forman parte de un grupo, tienen capacidad para crear tendencia y transmitir emociones, sentimientos y valores. Ofrecen diversión.
Ferreras

Prosumidor infantil mediático-televivo

Sujetos que toman las riendas en el uso de los medios y muestran a los demás sus posibilidades. Todo ello de forma interactiva y en colaboración con el resto.
Rubio

#Generación

Sujetos que viven en las redes o en la web social. Viralizan la información. Se desarrollan en entornos glocales.
Feixa

2015

iGeneration, Homeland Generation Children

Ciudadanos alfabetizados, competentes en el manejo de la tecnología y en el acceso a los medios, que consumen de forma crítica y reflexiva sus mensajes. Son creativos en la producción de contenidos digitales.
Ferrés, Agueded & García-Matilla

Generación de Creadores Colaborativos

Sujetos creativos, innovadores y productores en comunidad, de contenidos digitales y de sabiduría. Son sociales, interactivos y prefieren la narrativa transmedia. Son piratas de contenidos que versionan imprimiéndoles su propio estilo.
Gil

Elaboración propia.

Como hemos comprobado, son numerosos los nombres que se les han atribuido a los usuarios nacidos en la era digital que utilizan la tecnología a edades tempranas. Y cómo los autores citados les dan carácter de nueva generación, habiendo entre muchas de ellas un espacio temporal casi imperceptible. La mayoría de los términos que han originado, son palabras (o etiquetas si utilizamos el lenguaje digital) nacidas en el contexto anglosajón e inventadas empleando la combinación de otras palabras que sugieren usos y comportamientos de los individuos en estos entornos. Aunque los calificativos más recientes que debemos emplear para referirnos a los creadores de contenidos digitales son: *prosumers*, *millenials*, *the challenger generation* o *digital makers*, creados a partir de la observación de la interacción con los medios, la forma de consumir información, su aportación a la creación del conocimiento en la red y las nuevas formas de trabajo que están desarrollando.

En el segundo capítulo, ahondaremos en la participación de los menores de edad en Internet, desde los orígenes de su intervención en la sociedad de la comunicación hasta las características más actuales de su expresión en la sociedad digital. También analizaremos la tipología de la participación, así como las herramientas de creación de contenidos y los espacios comunes donde estos jóvenes se desenvuelven.

CAPÍTULO 2

Las teorías de la participación de los usuarios menores de edad en Internet: de la comunicación *offline* a la web 2.0. Orígenes, taxonomía y espacios.

CAPÍTULO 2

Las teorías de la participación de los usuarios menores de edad en Internet: de la comunicación *offline* a la web 2.0. Orígenes, taxonomía y espacios.

En el primer capítulo hemos visto cómo ha evolucionado la participación en la sociedad de cualquier sujeto, ligada al progreso de la tecnología. Esta revisión histórica, nos sitúa en un contexto en el que los usuarios menores de edad van alcanzando unas cotas de poder equiparables a las de los adultos. En esta segunda parte, se expone la justificación teórica de ese fenómeno por el cual los menores se adueñan de los procesos de participación, desde su origen en la prensa escrita infantil hasta su rol en los medios digitales.

En un primer momento la intervención de los jóvenes se relaciona con cuestiones políticas que les afectan y de forma progresiva, con todo tipo de causas. Para ello expondremos los paradigmas teóricos que han estudiado especialmente la participación y creación de contenidos digitales, atendiendo así a la evolución de esta actividad hacia los entornos virtuales.

Dentro de las teorías a las que hemos recurrido para argumentar nuestra investigación, debemos destacar la aportación de Mihailidis (2009-2014) y todas las que le preceden en el tiempo y que presentamos en este capítulo, sobre la participación de los menores, a las que iremos incorporando otras relacionadas a lo largo del trabajo, pues constituyen el punto de partida (la observación teórica) para el diseño y la posterior propuesta de un modelo teórico propio de creación de contenidos digitales. Todas ellas han contribuido a la selección de los diferentes elementos que intervienen en la participación *online* de los menores.

Por otro lado, debemos decir que en la mayor parte de los trabajos analizados, se observa la dificultad que entraña la medición de la participación de los usuarios en Internet. Por ejemplo, uno de los más elaborados en este aspecto, el *Content Creation Online* realizado por el Pew Research Internet Project (2004), pone de manifiesto las serias limitaciones de esta tarea, sin embargo, coinciden en muchas de las vías para un conocimiento aproximado. La profesora Martínez (2005) considera que para calcular los contenidos que se crean en la red, habría que controlar datos de acceso; visitas; conocimiento generado; contabilizar datos, comentarios, enlaces, etc., entre otras tantas mediciones. Previamente a la revolución tecnológica todos estos elementos fueron estudiados desde las teorías y modelos de la sociología que analizaban el comportamiento de la infancia, la adolescencia y la juventud. Hoy, estas relaciones no pueden interpretarse sin la mediación de una máquina o dispositivo en el marco de un entorno virtual. No obstante, la pretensión de esta investigación no

es tanto dar una respuesta a cómo realizar la cuantificación, sino como veremos a lo largo de la exposición, presentar los componentes comunes que han ido favoreciendo la participación y por ende, la creación de contenidos por parte de los usuarios menores de edad en la sociedad moderna.

Otro de los problemas que se han detectado en los estudios analizados, es la exclusión de los niños como informadores en la sociedad de la comunicación. Rodríguez (2006: 143) propone reconocer el papel participante del menor en la sociedad; considerarles agentes sociales plenos; destacar los usos positivos que hacen de la tecnología; y en cuanto a la investigación se refiere, llama a la colaboración de la comunidad científica para "traer al menor al primer plano convirtiéndolo en unidad de observación, primando aquellas técnicas de investigación y diseños metodológicos que propicien su participación". Por esta razón observaremos a lo largo del capítulo no solo las teorías, sino también los espacios de socialización en los que se produce la participación de los menores que son: la familia, los amigos, la escuela y progresivamente, los medios de comunicación. Además, presentaremos aquellos entornos digitales a los que se ha mudado la participación: redes sociales, plataformas o comunidades virtuales. Y por último, trataremos las formas que toma la participación en función de sus fines y resultados. Sabemos que los niños están generando contenidos digitales y que lo hacen de forma creativa y con determinadas intenciones que tienen consecuencias. Esto significa que principalmente la participación se identifica con un cambio social: unas veces entendido como una transformación en las formas de comunicar, otras como una mejora de la comunidad, y otras en cuanto a un cambio en las prácticas culturales, políticas e incluso económicas, esto es, cuando la participación se rentabiliza en términos económicos como veremos al final del capítulo.

2.1. Contexto y origen de la participación de los menores en la sociedad de la comunicación.

La participación de los menores en la sociedad de la información se sitúa en la aparición de las primeras publicaciones periodísticas destinadas a este público. En este apartado recuperamos los primeros escritos en los que los menores comienzan a publicar textos, dibujos, acertijos, entrevistas y otra variedad de contenidos. Igual que sucediera con la prensa para adultos, la industria de los medios desarrolló numerosas cabeceras para el lector infantil atendiendo a sus inquietudes y necesidades informativas, pero con la diferencia de que éste terminaría siendo parte esencial en la elaboración del producto. Los periódicos para niños y adolescentes fueron fundamentalmente colaborativos. Podemos afirmar por tanto, amparándonos

en las teorías de estudiosos como Roberts (2000), Galván (2004), o Chivelet (2009), que los primeros creadores de contenidos menores de edad nacen en la prensa escrita como veremos a continuación, y que irán creciendo con ella y acompañándola en las transformaciones tecnológicas hasta la era digital.

En el ámbito internacional encontramos publicaciones tempranas como *L'ami des enfants* (1782) o *The Children's News paper. The story of the World today for the Men and Woman of tomorrow* (1910). En el caso de España, los menores participan por primera vez en los medios de comunicación en el siglo XVIII gracias a la aparición de *Introduction familière à la connaissance de la nature* (1784), una de las obras periódicas del editor de origen francés Barquin, publicada en nuestro país en 1792. Sin embargo, no es hasta 1840 cuando la prensa infantil adquiere notoriedad con la proliferación de numerosas cabeceras presentes en todo el territorio. "Por primera vez serán muchos los que reparen en el niño como lector asiduo y vean en la frecuencia ofrecida por las publicaciones periódicas un medio ágil de comunicación con los chicos" (Chivelet, 2009: 29).

En un principio, la labor de estas divulgaciones se centró en ofrecer un servicio de contenidos que paulatinamente se iban adaptando a los intereses y aficiones de sus jóvenes audiencias. Esta focalización sin llegar a quedar relegada a un segundo plano, sí que fue cediendo espacio a la participación del lector, convirtiéndole en protagonista mediante una invitación a colaborar en la creación de sus mensajes. De tal manera que encontramos –gracias a la revisión realizada por la doctora Mercedes Chivelet (2009) de más de dos mil publicaciones periódicas de prensa infantil en España–, las siguientes llamadas de atención para fomentar la implicación y la motivación de los niños:

-El periódico semanal juvenil *Primeras Noticias* (1978) adopta la siguiente fórmula:

"En estas páginas dejáis de ser lectores para convertirlos en informadores, haciendo reportajes, dibujos, fotografías o lo que más os guste...".

-En 1980 nace la Asociación Primeras Noticias, vinculada al Seminario Permanente de Investigación Pedagógica, compuesto a su vez por la Asociación de Prensa Juvenil y el Centro de Comunicación y Pedagogía. El objetivo de este foro fue congrega a todos aquellos jóvenes interesados en el mundo de la comunicación. *Primeras Noticias* pasó a ser representante de la Asociación y, tras un periodo de renovación, llama a la participación de los estudiantes:

"...estimular su capacidad creativa con la oferta de participación en las páginas del periódico, y facilitarles el diálogo con los demás a través de publicaciones hechas por ellos mismos desde los centros escolares".

-El *Diario Vasco* crea en 1989 *DVGaztea*, cuya presentación apela al lector como hacedor del medio:

"Si tienes entre 10 y 15 años no lo dudes, este es tu periódico. Tuyo, porque contamos contigo para hacerlo. Necesitamos tus cartas, tus dibujos, crónicas, sugerencias, reportajes e informaciones para que, entre todos, hagamos un semanario a tu gusto...Para ofrecer a los jóvenes la oportunidad de expresar y compartir sus ideas y deseos, su mundo [y] servir de altavoz a todos los jóvenes".

En estas ediciones, de forma general, se observa una relación de deber, responsabilidad y compromiso mutuo entre el lector y el medio. Se trata de publicaciones que acercan a los chicos información de toda clase y en sus distintas vertientes periodísticas: crónicas, entrevistas, artículos, reportajes, columnas de opinión, etc., diferenciando los contenidos por secciones: deportes, música, cultura o ciencia, entre otras. El público joven responde de forma activa en los espacios reservados para él, enviando a las redacciones sus escritos y aportaciones.

La participación infantil y juvenil en comunicación y la creación de contenidos alcanzan su máxima expresión cuando los menores pasan a formar parte de la propia estructura del medio, como por ejemplo es el caso de *DVGaztea* (1989), donde la redacción llegó a estar integrada por doce redactores estables y otros tantos colaboradores, que no alcanzaban los 15 años, instruidos previamente y formados en el oficio para aprender a redactar los contenidos y para hacer un buen uso de las fuentes de información.

Viendo los beneficios de la contribución de los menores en la construcción de un periódico, en términos de mejora de la expresión escrita entre otras habilidades, los jesuitas del Colegio Santa María del Mar de La Coruña apostaron por ser pioneros en el empleo de esta técnica como un instrumento para la alfabetización mediática. De tal manera que en 1979 lanzaron el encarte *Prensa Didáctica* dentro de la revista original *Padres y Maestros*, que tuvo como fin introducir la práctica del trabajo con el periódico en clase como una técnica más de aprendizaje para estimular la creatividad y fomentar el espíritu crítico de los jóvenes. Esta novedad fue un éxito y fue imitada en experiencias similares porque reforzaba determinadas áreas del modelo curricular, e impulsaba las habilidades expresivas y comunicacionales de los estudiantes. De esta concepción del medio en la clase surgió en 1973 en Sevilla aunque se distribuiría

en el resto del país, *Saeta Azul*, una cabecera en cuyo subtítulo se especificaba: "periódico para la escuela", pero que no diferenció tanto entre periodismo de adultos y jóvenes, sino que pretendía acercar esos contenidos hasta entonces "para los mayores" a los estudiantes, canalizando en sus páginas temas serios, pero manteniendo su línea editorial bajo el paraguas publicación infantil-juvenil y solicitando tras este pretexto, la intervención y participación de los chicos en ella con sus textos. La mayoría de estos productos elaborados por y para jóvenes desaparecieron y de aquellos que sobrevivieron o se renovaron, surgieron sus versiones digitales en la web gracias a Internet como es el caso de la cabecera *Primeras Noticias*. En la actualidad existen otras publicaciones que combinan los formatos impreso y digital, como *El Gancho*, *El País de los niños* o *La voz de la escuela* (vinculada a *La voz de Galicia*). Y en el ámbito internacional *El Morbito* en Méjico, *Kids gazette* en Bruselas, *First News* en el Reino Unido o *Le Petit Quotidien* en Francia. La presencia de estos medios en Internet y en algunos casos en el entorno escolar, es una muestra de la importancia de la participación de los menores en el mensaje informativo, pues como afirma Krauskopf (2008: 170), ésta "se expresa cuando adolescentes y jóvenes contribuyen activamente en los procesos y actividades de sus vidas y ámbitos con capacidad para decidir, intervenir en las decisiones o influir en ellas". La colaboración e interacción con los medios de comunicación como hemos comprobado, ha sido tradicionalmente la forma de contribuir de los menores y por ende, de participar en la sociedad.

En el siguiente epígrafe exponemos las raíces teóricas del fenómeno de la intervención de los menores en los medios y en la sociedad, a través de los distintos paradigmas sobre la participación, desde los primeros procesos más rudimentarios hasta los puramente virtuales.

2.2. Las teorías de la participación de los menores en Internet.

La teoría de las necesidades humanas demuestra que el fin de éstas es su satisfacción para la integración social del individuo y dentro de ellas, la autonomía, traducida como "participación en el medio en el que se desarrolla un ser vivo", es de las dos primeras más básicas (Doyal y Gough, 1994: 54). Ambos autores definen la autonomía (la participación) como "la capacidad de las personas para iniciar acciones formulando objetivos y estrategias en relación a determinados intereses" (*Íbid.*). En este apartado, presentamos la evolución de la autonomía en los menores, desde diferentes perspectivas teóricas, ofreciendo los detalles de las primeras formas de participación hasta los modelos más recientes de compromiso y empoderamiento de estos sujetos. Dentro de ellas, nos centraremos preferentemente en las que han

estudiado el fenómeno de la participación traducida en creación de contenidos digitales. Y haremos hincapié en la aportación de la alfabetización mediática al fomento de la participación en la cultura digital. Además contaremos que para algunos autores (Campión, Nalda y Abaitua, 2014) las teorías positivas del empoderamiento de los menores como agentes creadores, no dejan de ser visiones dulcificadas de la realidad pues a pesar de las políticas adoptadas para que ello ocurra, lo cierto es que resulta ser una minoría los jóvenes que emprenden iniciativas digitales útiles con otros de sus iguales, con sus profesores o en casa con sus familias.

Checkoway y Gutiérrez (2009: 9-11) describen la participación juvenil como "la influencia real de los jóvenes en las situaciones y decisiones, no en su presencia pasiva como sujetos destinatarios de servicios". Presentan la ruptura conceptual del joven como un problema para mostrarlo como un recurso, como agente de cambio, responsable y con capacidad para modificar su comunidad. Además, se lamentan porque se mida su participación en función de los resultados que se alcanzan ("cantidad, frecuencia y duración"). En su discurso, hacen referencia a "expresiones de la participación" pues afirman que "no hay una única estrategia que sirva como denominador común para todos los planteamientos de participación". Y observan que los jóvenes se unen para reivindicar mejoras en sus comunidades, avivar las conciencias, y formar a otros para el logro conjunto de sus objetivos. Reconocen que la participación proviene del ámbito político, de la toma de decisiones, pero los expertos están de acuerdo en que se ha trasladado a otros procesos sociales gracias a la tecnología (Carpentier y Dahlgren, 2013), extendiéndose a su vez desde el férreo control de las empresas como veíamos en el capítulo primero, hasta los individuos particulares quienes se han implicado en toda clase de causas teniendo como soporte para la acción Internet.

Dentro del perfil de los participantes de Internet, los menores también han dejado de ser solo receptores y están iniciando nuevas fórmulas de intervención social. Su universo se ha reubicado en otra esfera –el ciberespacio– donde gran parte de su vida se desarrolla estando conectados. En ese nuevo territorio de encuentro surgen formas novedosas de relacionarse y se propician el debate, la crítica y las reflexiones (Feixa, 2012). Sin embargo, cuando hacemos referencia al público joven, la participación continúa ligada al voto, los impuestos o a otro tipo de intervenciones restringidas en la sociedad.

Por otro lado, el comportamiento de los niños en sociedad ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia dentro del ámbito de las ciencias de la psicología y de la educación especialmente. La aparición de las nuevas tecnologías de la información y el uso de éstas por los más pequeños y por los adolescentes, ha producido un cambio

sustancial en cuanto se ha demostrado que inciden en la conducta psíquica, cognoscitiva y relacional de los jóvenes (Piaget, 1977 y Kohlberg, 1992), de tal forma que la comunicación entra a formar parte de las diversas disciplinas desde las que observar a los niños. Esta nueva situación dada por las comunicaciones, ha propiciado que el análisis de las investigaciones relacionadas con ellos resulte casi imposible sin tener en cuenta su implicación como agentes sociales y ante todo, como individuos que participan y se informan de múltiples maneras gracias a la utilización de nuevas herramientas. Como afirma Callejo (2012: 18), "el sistema de comunicación mediada, aquel que organiza el flujo comunicativo a través de distintos soportes o máquinas, ofrece un estatuto especial a los adolescentes, siendo éstos los protagonistas de las transformaciones en el sistema de comunicación porque a su vez, su categoría social se constituye en relación con la comunicación".

Aunque existe una literatura cuantiosa sobre el tema de estudio de esta investigación, y desde las universidades españolas se ha investigado especialmente (San Román, Sobrino y Pedrosa, 2013), detectamos que las publicaciones halladas (Colás, González y de Pablos, 2013; Stornaiuolo, DiZio y Hellmich, 2013; Erstad, Gilje y Arnseth, 2013; Kahne, Lee y Feezell, 2013; Middaugh, E., y Kahne, J., 2013) se centran en los aspectos técnicos de los instrumentos que emplean los jóvenes a lo largo de su aprendizaje dentro y fuera de la escuela; el tipo de lazos que establecen a través de las redes sociales en Internet; la transición de una alfabetización tradicional a una alfabetización mediática, tecnológica y audiovisual; la preparación del profesorado para las nuevas formas de enseñanza; la relación entre los medios de comunicación y la educación; o el aspecto cuantitativo como por ejemplo, el número de horas que invierten delante de las pantallas. Sin embargo, no se ha profundizado en la importancia ni en las implicaciones sociales de la participación de la juventud cuando, paradójicamente, se ha trabajado para que adquieran las competencias digitales necesarias que les permitan actuar en la sociedad de la información (Li y Ranieri, 2010).

Uno de los primeros autores en dar entidad a la participación de los menores en el espacio de comunicación fue Roger Hart (1993) a través de su teoría sobre la Participación Infantil a la que denominó con las siglas PI, en torno a la metáfora de una escalera. Para el autor, los adultos representan una figura clave en el proceso participativo de los niños en las fases iniciales de ascenso. Es en los dos últimos peldaños de los ocho existentes, cuando se produce una participación de pleno ejercicio. El séptimo escalón refleja la autonomía que adquieren los niños y el protagonismo que cobran iniciando y dirigiendo qué van a hacer, teniendo a los

adultos como referencia pero solo si necesitan su ayuda. Y el último nivel representa la libertad de acción. Los chicos, como se observa en la figura 2.1., inician su propio proyecto, lo dirigen y los gestionan.

Figura 2.1. Modelo de Roger Hart (1993) la "escalera de participación".

NIVELES	DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL (PI)
1) Manipulación o engaño	Los adultos utilizan a los menores para transmitir sus propias ideas y mensajes.
2) Decoración	Las personas adultas utilizan a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa.
3) Política de forma sin contenido	La actuación de los niños es utilizada como "fachada", especialmente para impresionar a los políticos, a la prensa y a la sociedad.
4) Asignados, pero informados	En la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio.
5) Consultados e informados	Los niños participan de los proyectos creados y dirigidos por adultos, y se involucran activamente en ellos en la medida en que entiendan el proceso, son consultados y tomados en cuenta.
6) Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños	En este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad.
7) Iniciado y dirigido por niños	Los jóvenes deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda.
8) Iniciado por niños	Los niños y las niñas inician su propio proyecto, lo dirigen y los gestionan.

Fuente: Hart, 1993.

Para Hart, formalmente, la participación reside en desarrollar la competencia de manifestar enunciados reconocibles por los individuos de manera que les resulten familiares o sientan que afectan a sus vidas, e implica contribuir a la evolución del grupo. Posteriormente a sus primeros postulados, la mayoría de las investigaciones sobre la participación de los menores en comunicación refieren la teoría de Hart, como la proposición desarrollada por Krauskopf (2000a), que otorga todo el protagonismo a los adolescentes apelando a una escucha activa de sus intereses y pensamientos desde los medios de comunicación y las instituciones. Aboga por poner a su disposición todos los mecanismos de asesoramiento y formación necesarios para que los jóvenes dirijan su intervención en sociedad (figura 2.2.).

Figura 2.2. Niveles de participación de los jóvenes de Krauskopf, (2000a), basándose en las aportaciones de Offe (1992) y Serna (1998).

NIVELES Los jóvenes y la comunidad son:	ETAPAS DE EMPODERAMIENTO JUVENIL
1) Informados	Grupos externos fijan objetivos y metas para los programas juveniles.
2) Consultados: puede comenzar la participación	A los jóvenes y la comunidad se les solicita retroalimentación, pero pueden o no influir en las decisiones.
3) Proveen información: hay participación y puede comenzar el compromiso	La participación juvenil provee retroalimentación para mejorar los objetivos y los resultados.
4) Inician la acción: hay participación, Compromiso y empoderamiento	Los jóvenes junto con los líderes locales fijan los objetivos, priorizan, planifican, evalúan y son responsables de los resultados.

Fuente: elaboración propia a partir de la teoría de Krauskopf (2000a).

En la misma dirección que Krauskopf, Driskell (2002) formula una teoría facilitadora de la participación de los jóvenes en el proceso de desarrollo de la comunidad. Muestra cómo capacitar a los jóvenes mediante su inclusión en las iniciativas locales generando en ellos sentimientos de solidaridad y respeto por el medio ambiente, las instituciones públicas, etc. Mientras que HoSang (2003), que parte de las primeras formas de organización de los jóvenes, asociados por razones de exclusión social, marginación de clase, raza o sexo, completa esta perspectiva asociacionista como la mejor forma de articular la acción social, a través de un discurso de resistencia. Cree el experto en la capacidad de los jóvenes para asumir la iniciativa de transformar sus comunidades. Y considera que la educación es el vehículo esencial para una participación democrática y para el cambio social.

Si Krauskopf (2000-2008) sentó los pilares de la participación en el siglo XXI, Jenkins (2006) le da categoría al movimiento en el que surge y crea el concepto "cultura de la participación" por el cual, en la sociedad contemporánea, los jóvenes interaccionan con los medios a través de la participación, mientras que producen y versionan contenidos junto a otros, los comparten o discuten. En esta misma línea, O'Reilly (2009) también insiste en que son las personas las que hacen posible la participación en comunicación. Aunque la existencia de las tecnologías de la comunicación serán las que faciliten definitivamente el acceso y la libre expresión de los jóvenes, incrementándose gracias a ellas, el volumen de la participación así como el reconocimiento de los demás de la actividad que despliegan los niños en Internet. El concepto "Web 2.0" que desarrolla el autor, basado en una web social participativa, es el espacio a partir del cual se teje cualquier red de colaboración e intercambio entre individuos en Internet y sin éstos, no existe reciprocidad ni contribución, solo

un lugar –la red–, fuente de información estática para el auto consumo, carente de retroalimentación. Su teoría se sustenta sobre la arquitectura de la participación, en la que el principio rector es que las nuevas tecnologías potencian el intercambio y la colaboración entre los usuarios pero que solo tiene sentido si “muchos interactúan con muchos” (*Ibid.*).

A pesar de todo, no podemos dejar de reseñar que la participación encuentra obstáculos como la brecha digital, que seguirá siendo una realidad mientras haya menores que queden fuera de la llamada democratización de la comunicación, esto significa, que no tengan acceso a la tecnología, a las herramientas o a la conexión. Además, aunque los jóvenes suelen ser los aprendices más aventajados de la ciudadanía en el manejo de la tecnología, no todos tienen las mismas infraestructuras ni acceso a las TIC o a Internet, ni sus capacidades cognitivas están igualmente despiertas. Para poner solución a esas diferencias en el acceso a los recursos informativos y su uso, Casacuberta (2003) señala hacia el paradigma de la creación colectiva, que en el caso de los jóvenes es mucho más evidente pues sus intervenciones aisladas en Internet son las mínimas ya que la participación se produce generalmente en un contexto de socialización.

Por todo ello, Bennett, Wells, y Rank (2009: 24) centran su trabajo en buscar espacios de oportunidades para la intervención social de los menores. Estos científicos apuestan por un entrenamiento desde la escuela para propiciar la participación política y potenciar las habilidades de los jóvenes en los entornos en línea como parte del aprendizaje cívico para la adquisición de unas competencias ciudadanas.

Crovi (2012) también insiste en el problema de la brecha digital como barrera para el progreso de una generación, pero confía en una juventud transformadora por su gran capacidad creativa. Mientras que Alcoceba (2012) atribuye esa barrera a la falta de responsabilidad de los adultos por haber desertado de su papel de líderes de la transformación del nuevo modelo de comunicación social, depositando en los menores la capacidad para protagonizar los cambios aparejados a ella.

Continuando con las resistencias a las que hace frente la participación, Carpentier y Dahlgren (2013: 49) en su teoría sobre la relevancia social de la participación (*The social relevance of participatory theory*), consideran que pese a estar en la era de los medios de comunicación las oportunidades son pocas; la participación parece estar limitada al uso de los medios, cuando en realidad, ésta adquiere su máximo significado cuando implica la actividad física de la creación de contenidos. Estos autores denuncian una participación basada en la intervención idealizada en la sociedad solo por el hecho de interactuar en los medios, y por otro lado, una colonización corporativa del espacio comunicativo en línea y la creciente dominación

de la lógica del mercado en la web. Aunque admiten que al menos la web social ha constituido un paso importante en la democratización de la participación reduciendo las diferencias y el impacto entre, por un lado, las pequeñas organizaciones, grupos y personas, y en el otro lado, los principales actores corporativos.

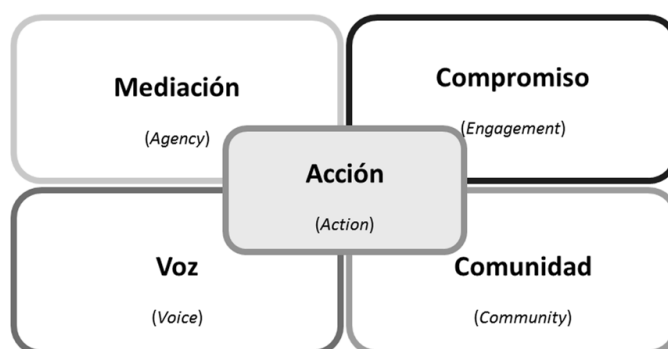
Entre las investigaciones sobre la participación en el ámbito digital se encuentra la llevada a cabo recientemente por el profesor Mihailidis (2014), quien dibuja un perfil de ciudadano comprometido que participa en la sociedad moderna utilizando la tecnología digital a su alcance para que su voz se escuche. Partiendo de los conceptos tradicionales de ciudadano en la cultura americana, dibuja su propio prototipo: *the good citizenship* o *the emerging citizen* (Mihailidis y Thevenin, 2013). El buen ciudadano o el ciudadano emergente que propone, procede de los jóvenes y de su uso eficaz de las redes sociales para articular el activismo como nunca se ha hecho antes. Este tipo es un buen creador y comunicador efectivo, que combina la participación política con la participación en y a través de los medios. Pues son precisamente los medios los que han facilitado sin duda una participación vibrante y han reforzado el compromiso cívico posibilitando nuevas oportunidades para conectar con otros individuos con las mismas preocupaciones. Estas oportunidades se traducen en plataformas virtuales y otra clase de web cívicas (*civic web*) como dice Gordon (2013 cit. en Mihailidis, 2014: 29), que ofrecen seis ventajas principalmente: herramientas para resolver problemas; conocer los asuntos relativos a la audiencia; el acceso a redes compuestas por personas; conocer problemas a escala; la presencia *on* y *offline*, y diseños para la distracción. No obstante, admite que la tecnología por sí sola no fomenta la participación cívica. Y ambos expertos advierten del peligro de emplear la tecnología digital como un fin en sí misma y no como un medio para lograr un fin, pues amenaza con subvertir el proceso de participación comunitaria.

Otra de las aportaciones de Mihailidis (2014: 129-146) a las teorías de la participación de los jóvenes es un modelo aplicable a cualquier grupo de jóvenes, el modelo de "las 5 Aes" de la alfabetización mediática para el ciudadano emergente (*The 5 A's of Media Literacy for The Emerging Citizen*), que corresponde al acceso (*Access*), conciencia (*Awareness*), valoración (*Assessment*), apreciación (*Appreciation*) y finalmente acción (*Action*). Aunque lo veremos de forma completa en el tercer capítulo, en este apartado referimos una parte que es la que afecta a la participación o según las "5Aes" a la acción (*action*). La propuesta del profesor fue desarrollada para asistir a los jóvenes ciudadanos en el aprendizaje de una conciencia de ciudadano global, el respeto a los valores y a la diversidad, el entendimiento del funcionamiento del mundo (social, cultural, política, económica, tecnológica y ambientalmente), la participación y contribución a la comunidad global y local, y a

actuar para construir un mundo más sostenible asumiendo la responsabilidad de sus acciones (Mihailidis, 2011).

La acción (*action*) se refiere al empleo de la voz para construir una comunidad sólida que contribuya al diálogo político y social y al compromiso en la vida diaria. Sin embargo, esta acción ya no necesita de la protesta en la calle o abrir un blog-denuncia. Sino agitar las conciencias, pidiendo ayuda a las compañías u organizaciones locales, compartiendo información relevante o contribuyendo con el debate a la solución de problemas. Dentro de la acción, incluye como vemos en la figura 2.3., cuatro dimensiones. Una de ellas es *agency* (mediación), que implica ser responsables de nuestro comportamiento *online*, así como tener propósitos de mejorar la sociedad a través de los medios digitales y comprometer en la cultura digital de los medios a los demás ciudadanos. Otra dimensión es el *engagement* o el compromiso de ser reflexivos, pensar y ser útiles. Esto último se puede trasladar a la red a los "me gusta" en Facebook, el compartir o promocionar un vídeo en YouTube, o tuitear y retuitear alguna información en Twitter. La voz, es otro elemento de la acción, se refiere a aquellas voces de la cultura digital que asumen responsabilidades y lideran un uso integral de la participación en los medios. Por último, la comunidad representa una cuarta dimensión de la acción. Es el corazón de la participación, del activismo en los medios. Está compuesta por un grupo de interés (iguales o *peers*) que piensa cómo contribuir a mejorar y añadir valor a la comunidad.

Figura 2.3. La competencia "acción" en el modelo teórico las 5 Aes de la alfabetización mediática para el ciudadano emergente de Mihailidis (2014).



Fuente: Elaboración propia. Traducción e interpretación a partir de Mihailidis, 2014.

Finalmente, Mihailidis concluye sus argumentos con la idea de impulsar la alfabetización mediática (*media literacy*) tanto en los espacios formales como informales de aprendizaje como un instrumento útil para la educación en el compromiso y la participación en la sociedad del mañana inclusiva e interconectada. La teoría de Mihailidis y el resto de paradigmas que examinan la participación de los menores a las que añadiremos otras nuevas relacionadas en los siguientes puntos de

la investigación, nos han servido de referencia para seleccionar aquellos elementos que consideramos intervienen en la participación de los menores en Internet. Para conocer esos otros aspectos relativos a la participación, nos adentraremos en el siguiente epígrafe en los rasgos que la definen.

2.3. Características de la participación.

A lo largo de este punto haremos referencia a una serie de características que según la comunidad científica se repite en la participación de los menores cuando están conectados. Si anteriormente veíamos algunos elementos diferenciales, en esta sección recogemos de forma generalizada las peculiaridades de la participación, entendiendo por ella: (1) representación: cómo presentan su identidad personal ante los demás; (2) actitud hacia los mensajes: la forma de consumo crítico y reflexivo de la información; (3) la conducta o el comportamiento: a) modelo, la ayuda y el aprendizaje a través de la red, b) aislada, busca la satisfacción de intereses personales, c) nocivas como el ciberacoso, y (4) la responsabilidad: el compromiso ético.

La participación en cualquier tipo de actividad, en general, refuerza el desarrollo social, construye la capacidad organizativa y propicia cambios en el entorno (Driskell, 2002; HoSang, 2003; y Checkoway y Gutiérrez, 2009). En el mundo virtual, la principal cualidad de la participación es que también ha creado una cultura participativa (Jenkins, 2006) auspiciada por la apropiación de los más jóvenes de todo lo digital; tanto del lenguaje, como de las herramientas y los contenidos, así como de las diferentes modalidades de establecer relaciones. La participación también es democrática y libre, aunque como hemos comprobado, la accesibilidad en algunos casos, continúa siendo un obstáculo. De igual forma, puede ser profesional o *amateur* y puede aparecer ligada a otros conceptos como: la interacción/interactividad, el compromiso, la implicación, el empoderamiento y la co-creación, recogiendo de esta manera otras prácticas sociales. Incluso puede ser maximalista y minimalista en función del grado de implicación y de las metas alcanzadas. De forma complementaria, la producción y circulación de contenidos *amateur* ha dado nuevos matices a la participación que suma nuevas características no tan positivas como por ejemplo, la tensión entre los contenidos que crean los usuarios y aquellos que difunden los medios de comunicación. Frente a esta situación, los medios se ven abocados a desarrollar estrategias para tratar una mayor cantidad de información pues ahora la participación además implica la comunicación de datos

en muchas plataformas y desencadena en numerosas acciones: distribución, creación, comentarios, compartir, etc. (Carpentier y Dahlgren, 2013).

Por otro lado, la participación implica desde la práctica consumista hasta las acciones de compromiso cívico. Y en cualquiera de los dos extremos, los individuos buscan en su participación el asociacionismo, es decir; compartir con otros un espacio para la conversación, el debate, la creación e incluso el intercambio de contenidos sobre ciertos temas de interés común. El asociacionismo encuentra en la virtualidad nuevas formas de proyección para los objetivos de un grupo en función de sus intereses. Por ejemplo, Kahne, Lee y Feezell (2012), abordan la participación en línea desde tres ámbitos: político o cívico, cultura y ocio, y amistad o socialización. Pero, ¿qué recorrido tienen estas actividades? ¿Se complementan con un ejercicio del activismo físico en espacios reales? Como se expone a continuación, en el caso de los jóvenes su misión está reforzada por una acción *in situ* en su ámbito local e incluso estudiaremos cómo se desplazan a otras zonas geográficas para alcanzar sus fines. Por tanto, las nuevas tecnologías no son un instrumento acomodaticio para la juventud, sino una herramienta para promover sus proyectos, localizar a otros individuos afines a sus inquietudes sociales y solidarias y reivindicar su reconocimiento como sujetos activos. "La idea de que los jóvenes luchan solo por metas simbólicas y no se involucran en el logro de sus propias condiciones materiales no puede sostenerse" (Krauskopf, 2008: 168), pero hay que facilitarles lugares de encuentro para favorecer tal implicación, pues "es la interacción con el entorno la que brinda a los jóvenes diferentes formas de participar. Es decir, la participación puede darse cuando confluye tanto la capacidad de participar como las oportunidades existentes" (Velásquez, Martínez, y Cumsille, 2004: 90).

Por otra parte, curiosamente, la participación es cuestión de sexos; esto significa que según los estudios, existen diferencias en la forma de participar de las niñas con respecto a los niños y responde a "preferencias basadas en la socialización" (Berríos y Buxarrais, 2005: 3) y a su vez, es más tardía en las chicas que se incorporan posteriormente a la participación mediada por las TIC.

En cuanto a los cuatro aspectos de la participación a los que hacíamos alusión al inicio, éstos tienen mucho que ver con la personalidad de los usuarios. Comenzando por la representación de la identidad personal (1), ésta puede reflejar una participación sincera (la identidad en Internet es la real) o camuflada (la identidad verdadera se esconde bajo seudónimos o la invención y construcción de personalidades ficticias). En segunda instancia, la participación se caracteriza también por la actitud hacia los mensajes (2), la forma de consumo crítico y reflexivo de la información, es decir; el grado de credulidad en los mensajes a los que se

accede. En este sentido, hay que destacar que los menores confían más en lo que difunden sus amigos en la red que en lo que publican los medios de comunicación. Y por otro lado, cuando navegan utilizando el buscador Google, el primer resultado es el que asumen como el más fiable. En lo que respecta al comportamiento (3) Frutos, Sánchez y Vázquez (2014: 390) lo clasifican desde el punto de vista de la personalidad, en "precavido versus confiado", aventurero, exploratorio, abierto y crítico. Mientras que en la conducta hacia los demás, se diferencian tres categorías: a) la conducta modelo, según la cual los jóvenes inician movimientos de ayuda y crean espacios para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento; b) un comportamiento aislado que busca la satisfacción de intereses personales, por el cual los menores abandonan las relaciones familiares y de amistad (físicas) para pasar más tiempo conectados en el mundo virtual, y c) el ciberacoso, que supone el mayor lastre de la participación en Internet pues la violencia física se traslada a la red traducida en amenazas verbales, ataques cibernéticos, usurpación de la identidad, intromisión al honor, falsedad, agresiones a la intimidad, o agresiones de otras características (Duarte y Carrillo, 2013). Aunque somos conscientes de la existencia del problema y haremos referencia a él en alguna ocasión, esta investigación no persigue profundizar en este tema.

Para concluir este apartado, nos referimos a la participación de los jóvenes en los nuevos medios de comunicación desde el punto de vista ético. El empleo de la tecnología y la comunicación a través de los nuevos canales que la primera ofrece, son útiles para que los estudiantes adquieran un compromiso ético. En *El Libro Blanco, El Desafío de la Cultura Participativa: Educación Media para el siglo XXI* (2005)¹¹, educadores y estudiosos tratan la ética en términos de tecnología: "Un objetivo importante de la educación para los medios debería ser alentar a los jóvenes a ser más reflexivos acerca de las decisiones éticas que toman como participantes y comunicadores y el impacto que tienen sobre los demás". James (2009) hace recaer parte de la responsabilidad del aprendizaje en los estudiantes, quienes deben desarrollar "nuevas mentes éticas" paulatinamente, conforme hacen uso de los medios de información. En el ejercicio práctico, Fischman, Salomón, Shutte y Gardner (2005) analizan cómo los periodistas jóvenes aprenden las normas éticas que definirán sus futuros escritos. Sus estudios revelan el hallazgo en los periodistas de la escuela secundaria, de un sentimiento de obligación a causa de la existencia de unos sólidos lazos sociales, así como una negativa de los estudiantes a publicar determinados textos porque consideraban que esta acción sería reprobada por el resto de sus compañeros o bien, podría alterar la convivencia en su círculo social. Por

¹¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://goo.gl/fZANpV>
Consultado el 16 de enero de 2014.

esta razón es vital el papel de los educadores para que los jóvenes adquieran conciencia de la responsabilidad de sus actos en la Red. Por eso la escuela es tan importante en la formación moral y ética de los niños como "instituciones cargadas de valores por su misma función; deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante" (Hersh, Paolitto y Reimer, 1997). Y los profesores son fundamentales en la transmisión de valores; son educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen.

Como afirma Adela Cortina (*El País*, 2012), "una sociedad no puede renunciar a transmitir en la escuela su legado ético con toda claridad para que cada quien elija razonablemente su perspectiva". Pero no solo la escuela y sus mentores tienen la capacidad de empoderar a los jóvenes hacia una participación ética, es la sociedad en general la que debe sentar las bases para ello. "Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto el medio brinda al niño oportunidades de adopción de roles. Las variaciones de estas oportunidades están en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela, su estatus social, la estructura económica y política, etc." (Kohlberg, 1979: 398).

Tras esta recapitulación, podemos afirmar que existe un consenso en la comunidad científica respecto a cómo debe ser la participación de los menores en Internet. Según los autores citados, la comunicación en general es una forma de participar en la vida cívica, razón suficiente para que se habiliten los espacios de intervención, así como las herramientas necesarias para que los jóvenes intervengan. También se deben fomentar las políticas de alfabetización mediática como una forma de construir una sociedad más libre. En el próximo epígrafe veremos si existen esos espacios en los que los menores encuentren un lugar donde construir sus propios mensajes.

2.4. Los espacios de participación y creación de contenidos de los menores en Internet.

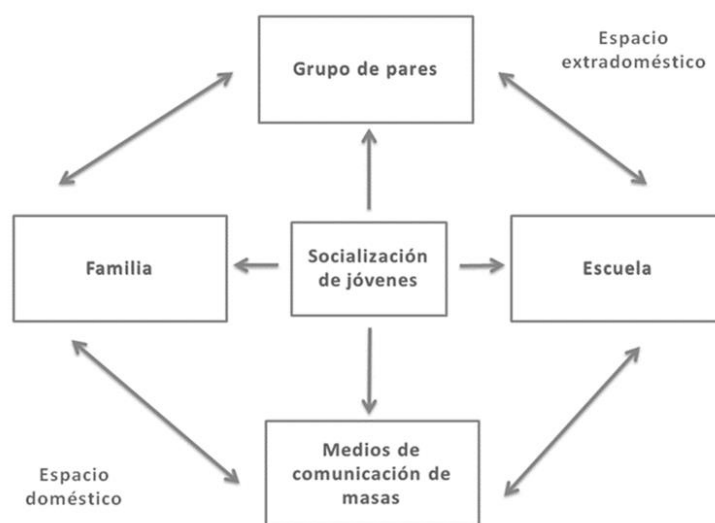
Los niños y los adolescentes crecen y se desarrollan en tres ámbitos principalmente: la familia, los amigos y la escuela/el instituto, donde la comunicación y las relaciones personales y el aprendizaje están cada vez más condicionados por la tecnología. Particularmente, la adopción de la tecnología en entornos privados como el hogar, ha favorecido una relación precoz de los menores con ellas. La familiaridad desde edades tempranas con su uso "garantiza que los niños se suban al carro de la revolución tecnológica" (Rodríguez, 2006: 144). Por ello es clave el trabajo de la familia y de la escuela como agentes mediadores en la relación de los menores con los medios de comunicación y con las tecnologías. Juntos deben afrontar no solo ventajas como la eliminación de fronteras y las nuevas oportunidades para las nuevas

generaciones, sino también las dificultades por los peligros a los que se exponen en la red (Bringué y Sádaba 2010). Por ejemplo, sucede que, con la complicidad de sus padres, los menores han trasladado el consumo de medios y de información a sus espacios de privacidad donde éstos no les controlan ni les dicen qué deben hacer. Por otro lado, la ventaja de este hecho, a priori, según expone Kalmus (2007), propicia que estos jóvenes autónomos en sus preferencias dentro del hogar, se vuelvan más activos como productores de información y textos, lo que confirmaría la hipótesis de que son parte responsable de la generación de conocimiento. Según Kress (2003), los jóvenes se han emancipado con respecto al consumo de contenidos y los adultos han perdido autoridad sobre el mensaje. Ahora son los más pequeños quienes no solo se apropian de la información y de la tecnología, sino que dado que aprenden de forma más eficaz y natural, se convierten en instructores de sus padres, amigos y docentes. Kalmus (2007) explica que esto se debe a un nuevo fenómeno llamado socialización a la inversa, por el que los nuevos consumidores y productores (los jóvenes), llevan la batuta del aprendizaje. Aunque frente a esta postura, Holloway y Valentine (2003) convienen que no se debe generalizar, pues no todos los padres son tecnológicamente incapaces ni todos los jóvenes por el hecho de serlo, son nativos digitales.

En este apartado recogemos las teorías y modelos que hacen referencia a los espacios de socialización y crecimiento de los menores y a la irrupción progresiva de todo lo tecnológico en ellos, modificando radicalmente el consumo en el hogar; las relaciones sociales en la familia, en los centros educativos o con los amigos; las formas de estudio y aprendizaje y la manera de participar en todos ellos; es decir, de intervenir en la sociedad de la información. Dentro de estos tres entornos veremos también cómo a su vez la tecnología habilita nuevos lugares –virtuales– a los que estos agentes mediadores trasladan su presencia y por ende sus relaciones con los menores. Por un lado, definiremos las redes sociales (YouTube, Tuenti, Twitter, Facebook, etc.) como lugares preferentes de los menores para estar presentes en Internet, y por otro, las plataformas de participación y producción colaborativa de conocimiento (*wikis*, Cibercorresponsales, Child reporters, etc.) donde fomentan específicamente su identidad creadora.

Los jóvenes viven en continua interacción en cuatro espacios: la escuela/el instituto (sistema educativo), el hogar (la familia), la sociedad de la información (los medios de comunicación de masas) y sus amistades (el grupo de pares compuesto por amigos y compañeros). Dentro de estos lugares el autor diferencia entre entorno privado o “doméstico” –formado por la familia y los medios de comunicación– y público o “extra-doméstico” –compuesto por la escuela/el instituto y el grupo de pares– como se refleja en la figura 2.4. (Alcoceba, 2012).

Figura 2.4. Modelo del entorno social de Alcoceba (2012).



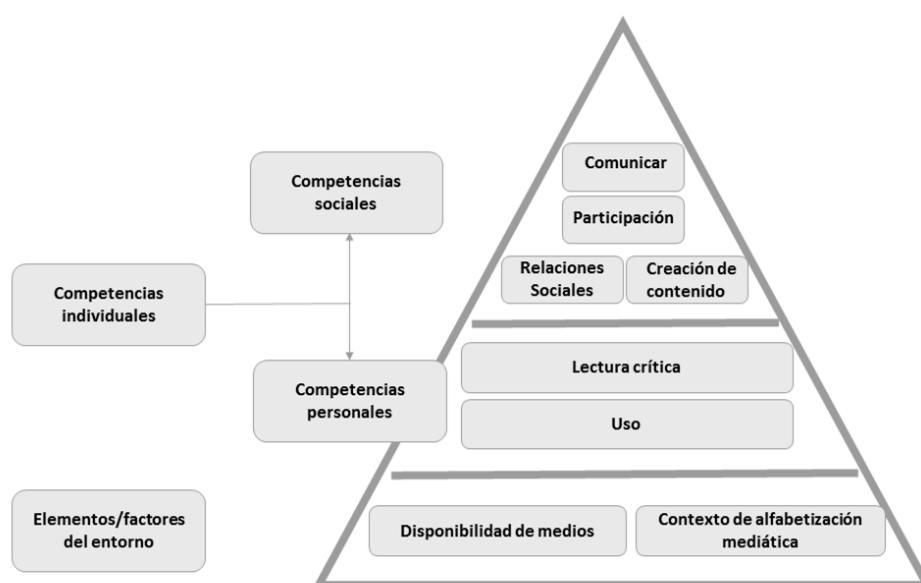
Fuente: Alcoceba, 2012.

Según esta teoría, la tecnología ha irrumpido en la familia imponiendo maneras muy diferentes a las acostumbradas, de relación entre sus miembros; ha versionado el concepto de ocio y ha instaurado el concepto de apropiación en el consumo de los medios de información, como forma de aislamiento dentro del hogar. Por ejemplo, hoy los chicos disponen de varios dispositivos electrónicos en sus habitaciones decidiendo solos, qué hacer o qué ver, oír o leer. Paralelamente, estas prácticas se han ido integrando en el aula, donde los estudiantes exigen un aprendizaje adaptado a la oferta tecnológica y ven al docente como un mediador en el sistema de información. En cuanto a las relaciones sociales, estar presente ya no es una necesidad; ahora conversar cara a cara observando los gestos del otro se ha trasladado a la red donde es sustituido por otros códigos del lenguaje abreviados e incluso inventados, y por emoticonos o imágenes que reflejan el sentimiento con el que se emiten las palabras para reforzar su significado. Por último, los medios de comunicación han abierto una parcela a la intervención de los jóvenes ofreciéndoles espacios de protagonismo donde se sienten identificados y parte del sistema informacional. Todo ello es posible, porque nos encontramos ante un sujeto más formado digitalmente que vive en las redes electrónicas comunitarias ya existentes o las crea por iniciativa propia (Finqueliévich, 2002: 3).

Sin embargo, los anteriores supuestos limitan la participación de los usuarios en Internet a un modelo de comunicación en el que prevalece la socialización como forma de expresión sin contemplar que existe un esfuerzo creativo. Para ello, la propuesta de Tornero *et al.* (2009: 41) da una respuesta más completa al proceso

de creación de contenidos digitales, fundamentada en la educación como base esencial. La formación en competencias digitales (alfabetización mediática) según este autor, revierte en la creación de contenidos y coincide con las hipótesis previas en que está también ligada a las relaciones sociales. Atendiendo a este último planteamiento fruto de varios años de investigación dentro del proyecto europeo *Study on Assesment Criteria for Media Literacy*¹², se diseña posteriormente una idea alternativa (figura 2.5.).

Figura 2.5. Modelo Structure of the Media Literacy Assessment Criteria, Tornero et al. (2009).



Fuente: elaboración propia simplificada, a partir del modelo completo de Tornero et al, 2009: 41.

En la base de la pirámide se sitúan los condicionantes previos para el desarrollo de la alfabetización mediática y los factores que la facilitan u obstaculizan (uso de los medios y el contexto de alfabetización mediática). El segundo nivel ilustra las competencias personales para favorecer las habilidades técnicas y el proceso cognitivo, que a su vez facilitan las habilidades comunicativas (lectura crítica y uso), y por último, en la cúspide de la pirámide, se ubica aquello que permite la plena participación en los medios de comunicación (relaciones sociales y creación de contenidos).

Los investigadores del *Study on Assesment Criteria for Media Literacy* exponen como punto de partida la distinción que hiciera Castells (2007) entre productores/usuarios

¹² *Study on Assesment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of media literacy and understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. For the European Commission. Directorate General Information Society and Media; Media Literacy Unit (2009).*

y consumidores/usuarios en Internet, siendo los primeros los que usan y participan del sistema tecnológico, y los segundos simplemente receptores pasivos, pero dan un paso hacia adelante afirmando que se da una producción de contenidos por parte de los últimos. De modo que cualquier usuario de la red es potencialmente productor y consumidor de información, lo que varía es su grado de participación en función del nivel de alfabetización mediática alcanzado.

Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer y Willet (2005) y Bazalgette y Buckingham (2013) identifican dos áreas que afectan a la creación de contenidos por parte de los niños y que denominan *media production* o *student production*: la educación formal por un lado y la informal por otro, haciendo especial énfasis en el acceso a los medios que estos agentes facilitadores le propician a los jóvenes. En este sentido Livingstone, Bober y Helsper (2005) señalan la importancia de ambos tipos de alfabetización que surgen en el seno de las familias y en la relación con los amigos o compañeros de clase, y reconocen además una especial motivación nacida de esa relación de igualdad con sus semejantes y del uso de la tecnología. Estos autores consideran la participación de los menores como una implicación con la sociedad en la que viven y reconocen su derecho a intervenir especialmente en el debate político utilizando para ello la tecnología digital. El mensaje *online* y su multitud de formatos constituye para los jóvenes una oportunidad para ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre temas sociales que les afectan.

Kahne, Middaugh, Lee, y Feezell (2012) avalan la relación entre los factores ya mencionados y señalan que la educación digital en la escuela se asocia con un aumento de la participación en línea de los jóvenes. Estos científicos afirman además, tras una serie de pesquisas, que la intervención de los chicos se ve aumentada si son criados en un ambiente familiar donde los padres a menudo les involucran en las discusiones sobre temas sociales que les afectan.

También Callejo y Gutiérrez (2012) relacionan en sus trabajos la importancia de la familia como ámbito en el que se produce y refuerza la madurez de los jóvenes traduciéndose en un mayor índice de participación en comunicación, y refrendan que la implicación comienza en el hogar para irse completando en el grupo de iguales. Por otra parte, estos autores ven a los menores como protagonistas de la transformación del sistema de comunicación, y relacionan el acceso a la tecnología y la alfabetización con la edad; indicando que a más edad mayor nivel de alfabetización y mayor contribución a la comunicación digital.

Por otro lado, los contextos informales como las plataformas de comunicación *online* suponen un nuevo punto de encuentro a tener en consideración, pues desde ellas igualmente se propicia la participación de los menores donde comparten, intercambian y refuerzan conocimientos de forma activa. Dezuanni y Monroy-

Hernández (2012) estudian cómo se retroalimenta la alfabetización de los estudiantes desde el aula y el aprendizaje que ellos mismos promueven a través de estas plataformas. Ambos entienden la participación *online* como una oportunidad para que los jóvenes expongan su producción digital, se conozcan en comunidad y promuevan el aprendizaje. De igual forma, Erstad, Gilje y Arnseth (2013) exponen la participación de los menores desde el punto de vista identitario diferenciando distintas relaciones de aprendizaje y alfabetización digital y mediática en función de dónde se generan: en la escuela, el entorno extraescolar, la casa y espacios en Internet. En la familia, por ejemplo, si los padres consideran que el uso de las tecnologías es importante para el futuro de la educación y para la empleabilidad de sus hijos, se muestran más permisivos hacia que utilicen los medios. Concluyen que los niños hoy tienen mayor independencia en el uso de los medios que hace una década, aunque esto parece una obviedad teniendo en cuenta la multiplicación de espacios de ocio y participación destinados a este perfil de usuarios en la actualidad, tanto en los medios *on* como *offline* en tanto que tienen más oportunidades de estar conectados sin necesidad de hacerlo con sus padres o con sus hermanos.

Finalmente, el impacto de Internet en todos los espacios de desarrollo y convivencia de los individuos, ha forjado una cultura de la participación (Jenkins *et al.*, 2006) en la que los niños concretamente, crean más amplios vínculos locales, nacionales y globales en línea con los demás. Las relaciones entre iguales (*peer-to-peer*) para este grupo de edad, también se han hecho más fáciles en los últimos años mediante el uso de herramientas que dependen menos del texto escrito y más de imágenes fijas y en movimiento.

A continuación definiremos los entornos virtuales donde además de crecer, relacionarse o consumir, los jóvenes dan vida a sus propias creaciones en virtud de las herramientas disponibles para originar contenidos, y veremos cómo, efectivamente, los espacios de mayor éxito son aquellos en los que prima lo visual por encima de la expresión escrita.

2.4.1. Medios sociales *online* donde los menores participan.

Tras conocer los ámbitos en los que se desarrolla la participación de los menores, a continuación distinguiremos entre la variedad de posibilidades que existen para editar y publicar contenidos digitales, que oscilan desde el texto más sencillo hasta el producto interactivo más complejo. A pesar de todas las opciones que facilitan las herramientas de creación de contenidos y de la multiplicidad de canales a través de los cuales éstos se pueden transmitir, la realidad es que si una fórmula es sencilla para los jóvenes, la participación y la fidelidad de uso están

garantizadas. También comprobaremos que la presencia en los medios sociales está en función de los parámetros de la edad fundamentalmente. Según el último informe sobre *La Generación Interactiva en España* (Bringué y Sádaba, 2009: 78), el 71% de los adolescentes utiliza las redes sociales, siendo más las chicas que los chicos. "Por edad, a partir de los 14 años el uso de redes sociales supera el 80% hasta alcanzar una cota máxima de uso del 85% a los 17 años". También se ha comprobado que los usuarios vagan por las redes guiados por las tendencias de consumo igual que si consumieran cualquier otro producto. Porque en la participación, como casi en cualquier práctica, la moda es la que dicta los comportamientos y ésta, está condicionada principalmente por la innovación tecnológica. De tal manera que en el caso de las redes sociales nos encontraremos con trasvases repentinos de la participación conforme surgen nuevos espacios para ella, pues se ha comprobado que los usuarios desean experimentar todo lo nuevo. Por ejemplo, del último informe del Pew Research Center (2015) podemos extraer que Twitter es el lugar favorito de los jóvenes para conocer la actualidad y para publicar lo que piensan, Tuenti para subir fotos y Facebook poco a poco va siendo un espacio de socialización menos estimulante para ellos. Aunque la tendencia es ir abandonando estas redes más textuales por otras basadas en los contenidos visuales, como Instagram o privados y efímeros como permite Snapchat¹³. Cabe destacar que desde 2012 la aplicación móvil Snapchat para el envío de contenidos efímeros está adquiriendo cada vez más suscriptores –especialmente jóvenes– según revela el estudio llevado a cabo por comScore Media Metrix (2014).

García-Galera, Del-Hoyo y Fernández (2014) consideran que esta moda de los medios sociales no es pasajera y destacan de ellos principalmente su capacidad para articular los movimientos ciudadanos. Esta misma perspectiva es compartida por López (2012: 172), que observa las redes sociales como un espacio de interacción e intercambio de contenidos y experiencias donde todos pueden hacer algo por los demás de una forma "absolutamente democrática", pues los medios sociales son "entornos bidireccionales" donde el usuario interviene en ámbitos antes reservados a "las empresas o a los organismos con capacidad de conocimiento de Internet" (*Íbid.*). El fin último del usuario que se une a cualquier medio social responde a una necesidad humana de estar en conexión con otros en espacios de encuentro e intereses comunes donde el *leitmotiv* es "la creación y divulgación de contenidos".

Por último, Lange (2014) subraya el uso que los menores dan a las redes y confirma que en ellas comparten información por todas las vías que les permiten. Gran parte de la información que intercambian, restando aquella que sólo concierne a sus cuestiones personales, está relacionada con las causas sociales. En su estudio

¹³ *El País*: El ocaso de los 140 caracteres (12/06/2015) <http://goo.gl/MPC0xv>.

recuerda a Delli Carpini (2000: 345) quien afirma que son muchos los niños y los jóvenes que emplean esta tecnología para participar en la vida pública. Cada generación tiene su propio *civic style* o forma de estilo cívico y se manifiesta a través de distintos lenguajes tecnológicos. Los niños, los adolescentes, los jóvenes, utilizan las tecnologías sociales para maximizar los efectos de su voz; es lo que se conoce como el *online civic engagement*.

Finalmente, entre los medios sociales que emplean los menores, se encuentran: los editores de blogs, las plataformas colaborativas (*wikis*), las redes YouTube, Twitter, Tuenti, Facebook o Instagram, y otra clase de plataformas de interacción como Miiiverse o DeviantART. En este apartado presentamos las más comunes, deteniéndonos con especial interés en las de mayor uso y por tanto mayores posibilidades prácticas para los jóvenes: YouTube e Instagram.

Blog. También llamado *weblog* personal. Sus usuarios son conocidos como *bloggers*. Se trata de una página web que contiene información breve, cronológicamente ordenada. Peter Scott, Theresa Ross Embrey o Marylaine Block, expertos en el fenómeno *weblogger* afirman que son una mezcla entre diarios, páginas web y comunidades virtuales, y sugieren que las razones para tener un *weblog* están relacionadas con ofrecer un servicio a la comunidad, compartir experiencias, presentarse como una alternativa a las publicaciones, crear oportunidades para la cooperación o simplemente como una diversión. Se clasifican en función del contenido, del propósito con el que han sido creados, la forma en que está disponible y las características del bloguero, entre otras cosas. También explican cómo han contribuido a influir en la sociedad y la respuesta está en la interactividad que permite comentar junto al autor; es decir, por la facilidad de generar un debate y de contribuir al contenido creado por el propietario del *weblog*. Además, los teléfonos móviles y las cámaras de foto han acelerado el proceso creativo y el nacimiento de otro tipo de contenido: el *photoblog* (Grassian y Kaplowitz, 2001: 9).

El blog es un medio social de la web que permite el empoderamiento de la ciudadanía porque –en principio– cualquiera puede crear uno. Particularmente aquellos con reflexiones interesantes y bien escritas, pueden incluso influir y atraer a lectores de la misma manera que un *magazine* en papel.

En lo que respecta a los usuarios menores de edad, un gran número cuenta con uno por iniciativa propia, pero sobre todo, muchos lo emplean como actividad obligatoria en el ámbito escolar. Pues en la actualidad los profesores trabajan con el blog como un instrumento para la colaboración entre sus alumnos, bien para crear contenidos o para realizar los deberes de clase.

Wiki. Son contenedores de información configurada de forma colectiva y su principal característica es la posibilidad de editar y revisar el contenido de forma que éste se puede ir mejorando, corrigiendo o ampliado con especial facilidad y de forma automática sin necesidad de ser supervisado. Son los usuarios, los *wikiers*, los que originan los contenidos e insertan enlaces, añaden imágenes, vídeos o cualquier otro complemento informativo. Sus orígenes se sitúan en los años noventa y su designación procede "de la palabra hawaiana *wiki*, que significa rápido, para expresar la inmediatez y facilidad de edición que tenía el sistema" (Lara, 2012: 203). Esta herramienta de creación de contenido es empleada en los centros educativos para fomentar la construcción del conocimiento entre los estudiantes. Los usos más comunes son los glosarios de términos o la curación de contenidos.

Facebook. Es una red social creada en Estados Unidos en el año 2004. La mayoría de adolescentes entre 12 y 15 años tiene un perfil en Facebook con el fin de entablar conversación con sus amigos y crear un espacio para socializarse con ellos o iniciar nuevas relaciones de amistad porque tienen "la necesidad de estar" (Castillo, Fonseca, Almansa, 2013: 133). En esta web los participantes comparten información del perfil (identidad), fotografías, conversaciones, información, vídeos, textos, fotografías o enlaces a otros contenidos. Desde 2011 según revela un informe de iStrategyLabs (2015)¹⁴ y otros a los que hemos ido haciendo referencia, se viene produciendo un abandono de los adolescentes de esta red pues la incorporación paulatina de los padres y otros familiares, según estos usuarios, les hace sentir incómodos y vigilados.

YouTube. Se trata de una web de alojamiento de vídeos *online* creados por los usuarios y nacida en el año 2005. Sus usuarios son conocidos como *youtubers*, quienes de forma constante alimentan la plataforma con los contenidos que crean y cuelgan en sus respectivas cuentas o perfiles y que además, han ganado notoriedad entre los visitantes por diferentes motivos. Cualquier internauta puede visualizar, compartir y comentar todo el material audiovisual de esta red.

Dentro de los miles de millones de usuarios registrados, los menores constituyen buena parte y su trabajo en esta red ha sido objeto de estudio de la investigadora Patricia Lange, quien comenzó una investigación en el año 2006 con varias familias americanas para descubrir los usos que los menores (de 10 a 18 años) hacían de YouTube de forma autónoma y por otro lado, junto a sus padres y hermanos. Durante la investigación se preguntó por los tipos de vídeos que estaban produciendo los

¹⁴ *Nuevo diario*: Los adolescentes abandonan Facebook por la llegada de sus padres (18/01/2014).
<http://goo.gl/w3KleQ>.

niños y por qué escogían ciertos géneros. Posteriormente, localizó una serie de categorías, aunque reconoce en la diseminación de los resultados de su investigación (2014) la dificultad de clasificar por géneros los contenidos de los vídeos, pues dentro de uno mismo se pueden dar varios, por lo tanto, se trata de una categorización interpretativa:

-Personal vídeo blogs: donde el usuario se dirige a la cámara y da a conocer cosas sobre su vida u otros temas.

-Otras categorías: a) vídeos-*sketch* de comedia, b) vídeos pasando el rato en los que los niños muestran su interacción diaria con amigos o hermanos, y c) vídeos evento, en el que los menores graban actividades deportivas, juegos, funciones de la escuela, o programas de coches. Los siguientes más populares son aquellos relacionados con la animación y los efectos especiales, las parodias, la música, algunos de política o temas cívicos, proyectos de la escuela, entrevistas a otras personas, vídeos de viajes, o vídeos que se graban ellos mismos haciendo actividades como pintar o maquillarse. También figuran películas cortas, mensajes directos de otros participantes, acrobacias, vídeos inspiradores, *clips* de los medios de comunicación, bromas, tutoriales, y *unboxing videos*, que son grabaciones en las que figura un producto comercial que se va desempaquetado a la vez que se describen y detallan todas sus propiedades, características y funcionalidades (Marsh, 2015).

También descubrió la importancia de esta plataforma en el aprendizaje que experimentan los pequeños gracias al intercambio de información y conocimientos que se produce a través de ella donde los autores más experimentados aconsejan a otros sobre cómo mejorar sus creaciones por ejemplo. Las entrevistas realizadas por la profesora Lange, revelan que los usuarios afirman haber evolucionado en sus conocimientos –hasta parecer incluso que han recibido formación en escuelas de cine–, mientras que otros mejoran su confianza o sus habilidades orales y expresivas. Por otra parte, YouTube también se ha erigido en un emblema para la participación cívica. Los niños están encontrando en este espacio una vía de expresión para hacerse oír y denunciar problemas sociales. Los estudios sobre el compromiso cívico de los menores hacen hincapié en la necesidad de preparar a los menores para una futura participación cívica. Pero no basta solo con advertir de los riesgos y de las posibilidades que la participación *online* permite porque se estarían perdiendo oportunidades en desarrollar las propias habilidades de los niños. El testimonio de los niños en los estudios de caso de la autora, arroja luz sobre su interés por los temas cívicos. Sus experiencias en la creación de medios de comunicación orientados a temas sociales, les permiten desarrollar a su vez alfabetizaciones retóricas y productivas que son claves para facilitar la participación. En sus producciones salen a relucir valores como la tolerancia hacia la diversidad y la motivación que el propio

uso de los medios les produce y que les convierte en agentes activos del cambio (Levine 2008). Haciendo vídeos y publicándolos en YouTube los niños están desarrollando una voz pública y ello supone la capacidad de persuadir a cualquier persona sobre cualquier asunto, cuestión o problema.

En la actualidad YouTube es el canal de vídeo emisión por excelencia y la razón de su éxito además de la accesibilidad y la simplicidad de su funcionamiento, reside como dice Rodríguez (2013: 61) en que:

“Cuando lo logra, el formato vídeo es capaz de transmitir a distancia emociones y “memes” poderosos. Los audiovisuales tienen la capacidad de unir comportamientos de grupo, imágenes hipnóticas y música pegadiza de forma altamente contagiosa. “Los vídeos compartidos en YouTube, son las cosas que nos hacen reír, nos hacen sentir eufóricos, nos hacen sentir verdaderamente inspirados y nos hacen sentir enfados las que desencadenan un comportamiento de reenvío”.

Para Ramos *et al.* (2010: 30) el triunfo de YouTube es que se puede compartir y por esta misma razón es mérito de los usuarios: “su gran valor es la comunidad que alberga” y que, entre otras cosas, favorece las relaciones entre ellos incluso las grandes discusiones de calado social. “Estas características han incentivado a la gente a subir vídeos de todo tipo, desde noticias internacionales a notas de humor”.

Las últimas tendencias de uso reflejan cómo esta red se ha convertido no sólo en un canal a través del cual los menores pueden volcar sus contenidos, sino también en una forma de ganarse la vida. El fenómeno *youtubers* genera según las estadísticas, millones de dólares de negocio al año sólo por los ingresos que los participantes reciben de la publicidad, es el caso de Evan Tube HD que veremos en el siguiente capítulo. Se plantea por tanto, si es YouTube una opción de empleo de muchos de los menores de ahora (Sánchez, 2014). Por ello se insiste en la necesidad de la educación en medios para un correcto uso y como formación para una ventaja competitiva en la inserción laboral del futuro de estos niños.

Tuenti. Es una herramienta social creada en el año 2006 para usuarios adolescentes (a partir de 14 años de edad) y adultos hasta los 25 años, cuyas siglas esconden el *leitmotiv* de su funcionamiento: “tu entidad”, tras el cual los participantes crean sus perfiles para mostrarse ante los demás. Esta plataforma permite que los menores intercambien conversaciones, archivos y todo tipo de contenidos. A través de ella también pueden distribuir sus propias creaciones gráficas, escritas o audiovisuales. En 2014, en pleno proceso de investigación de esta tesis doctoral, Tuenti lanzó su

servicio como operador móvil (a través de una aplicación), reinventando así su actividad, es decir; pasó de ser red social a convertirse en un operador de telefonía móvil.

Twitter. Es una plataforma de *microblogging* nacida en 2006 que permite publicar textos de 140 caracteres como máximo, llamados tuits, además de fotografías y vídeos o enlaces a otros contenidos. Los participantes son conocidos como tuiteros y aquellos que llegan a tener repercusión en esta red son *tuitstars*; usuarios muy leídos e influyentes. Un estudio realizado por el Pew Research Center (2013) explica que los adolescentes que participan en Twitter lo hacen por otras motivaciones distintas a las de los adultos, aunque la forma de participar es parecida: interactuar con su red de amigos; contactar con personas en función de sus intereses; informarse de lo que sucede en el mundo; emitir sus propios mensajes, opiniones y pensamientos o simplemente observar qué hacen otros.

Instagram. Es un *photoblog* que nació en el año 2010 como una aplicación móvil. Hoy es una red social más cuyo funcionamiento se basa en postear exclusivamente imágenes que a su vez se pueden compartir en cualquier otro medio interactivo. Los usuarios son llamados *instagramers* y quienes siguen sus creaciones pueden mostrar su aprobación o no al contenido que publican comentándolo o marcando una opción para categorizarlo como favorito. Se trata de una herramienta sencilla e intuitiva y de alto potencial exhibicionista, puede que precisamente por estas razones, sea la red preferida por los más jóvenes según refleja un estudio de Piper Jaffray (2014)¹⁵. Este análisis también desgrana el tipo de imágenes que publican los menores y en su mayoría son *selfies* o autorretratos solos o en compañía de amigos y fotos en pareja. Uno de los objetivos de los jóvenes es adquirir notoriedad, por lo que emplean etiquetas o *tags* (palabras clave) para clasificar sus fotografías y así ser más accesibles en los motores de búsqueda en Internet.

La sencillez de realizar una fotografía con los teléfonos móviles inteligentes que los menores usan en la actualidad (*smartphones*), les facilitan además de hacerlas poder compartirlas de manera casi inmediata con amigos, familia y extraños de todo el mundo cuando las publican en la red. El caso de Instagram es el de un fenómeno de producción visual masiva colectiva (Hochman y Schwartz, 2012).

Whatsapp. Es una aplicación de mensajería para *smartphones* o teléfonos inteligentes, que permite la interacción y el intercambio de contenidos (mensajes de texto, imagen, voz, vídeo) con otros usuarios. A pesar de que no es una red social,

¹⁵ *Taking Stock With Teens. A Collaborative Consumer Insights Project* (2014): <http://goo.gl/UjztyL>

los expertos así la consideran, como por ejemplo Hermann (2015: 58), quien asegura que por sus características y por la forma en la que la están utilizando los jóvenes y las posibilidades de creación de contenido que admite, es un “espacio socio-virtual”.

Snapchat. Esta aplicación ha supuesto un modelo diferente de comunicación haciendo de los contenidos un producto con caducidad inmediata. El funcionamiento de este servicio de comunicación creado en el año 2012, consiste en la emisión de mensajes de texto, fotografías, vídeos y notas de audio, llamados *snaps*, de carácter efímero, es decir, que desaparecen en unos segundos –entre uno y diez– tras su emisión. La mayoría de usuarios registrados en esta red tienen una media de 13 a 23 años de edad. Se trata de la aplicación social que mayor incremento de usuarios está experimentando, especialmente entre los más jóvenes.

Miiverse. Es una red social creada por Nintendo para conectar usuarios de todo el mundo de la consola de videojuegos Wii U, a través de sus respectivos ordenadores o *smartphones*. En ella los participantes crean comunidades donde comparten e intercambian consejos, opiniones, intereses, impresiones y experiencias. También permite hacer dibujos y emitir mensajes. Los contenidos pueden ser públicos o privados, es decir, compartidos con toda la comunidad o solo con un grupo restringido de amigos.

DeviantART. Es una comunidad virtual de usuarios con inquietudes creativas. En ella los participantes distribuyen sus trabajos artísticos más relacionados con la imagen gráfica y el vídeo que con el texto, aunque también hay obras literarias, para someterlos a la crítica de otros usuarios que ofrecen su opinión, consejos de mejora, nuevas posibilidades o su desaprobación. Los contenidos figuran ordenados por categorías en función del tema tratado y del tipo de arte, es decir; según la herramienta con la que fueron originados (digital o manual).

Como redes sociales y de entretenimiento, la mayoría de los ejemplos expuestos – que se corresponden con aquellos donde tienen mayor presencia los usuarios menores de edad– comparten posibilidades similares de creación de contenidos que los participantes pueden poner en práctica como crear eventos, publicar fotos, vídeos, enlaces; configurar álbumes de fotos; compartir con los demás información en tiempo real –el estado–; seguir conversaciones también en vivo; publicar datos, comentar estados o cualquier otra clase de contenido, etc. (García, 2010).

Paralelamente a la participación en estos espacios de creación de contenidos y socialización, los menores intervienen en otro tipo de plataformas donde igualmente crean, comparten e intercambian conocimientos y contenidos. Se trata de espacios virtuales donde cualquiera puede intervenir registrándose como usuario y siguiendo unas normas de funcionamiento. En ellos se crean relaciones de amistad y se amplían y se aprenden nuevos saberes. En el siguiente epígrafe, profundizaremos en esta clase de entornos.

2.4.2. Plataformas y otros entornos virtuales de participación de los menores.

En el primer capítulo, en los inicios de Internet, la producción de contenidos y de conocimiento estaba restringida a unas élites como la universidad, los expertos o las empresas. A través de diferentes investigaciones hemos comprobado cómo la Web 2.0 o web social ha revolucionado el panorama de la fabricación del conocimiento, rompiendo esa hegemonía. En este apartado veremos la consolidación de los medios sociales en la Web 2.0 a través de los distintos espacios virtuales que se han habilitado para la creación de conocimiento de forma conjunta, donde los participantes son consumidores y creadores activos de contenidos (Cordeiro *et al.*, 2014). En ellos los menores están desarrollando su identidad creadora y se sienten parte de un proyecto a través de la interacción con sus iguales y con el resto de la audiencia que puede estar en cualquier parte del mundo (Jenkins, 2006; Lange e Ito, 2010), y es ésta una de las claves del sentido de pertenencia y de la participación en la red. Para ello, mostraremos a continuación una serie de ejemplos de redes comunicativas de colaboración, en las que cientos, miles e incluso millones de individuos se implican en el desarrollo de un proyecto o idea.

La colaboración *online* y la creación conjunta de conocimiento se han visto favorecidas por la aparición de nuevos espacios de comunicación donde los jóvenes están construyendo su realidad mediada por la tecnología, acudiendo a encontrarse en ellos como un entorno más para la socialización. Y aunque esto entrañe ciertos riesgos como la dificultad para entablar relaciones, desde una visión positiva, se está generando un aprendizaje colectivo sobre el uso de las TIC, pues unos enseñan a otros sobre su manejo y posibilidades (Berríos y Buxarrais, 2005). Para Rheingold (2004) los jóvenes que participan en estos espacios están adquiriendo "capital-red social" que no es sino el conocimiento fruto de su propia actividad y el que le aporta el resto de participantes.

Pero la esencia de la influencia de los amigos en la participación en entornos virtuales, es como en la mayoría de actos vinculados a los niños y adolescentes, el sentido de

estar integrado en una comunidad o grupo donde son aceptados. Como afirma Cohen (2010), el sentido de pertenencia es fundamental como elemento de motivación que refuerza además el compromiso y la participación. Y Rushoff (citado en Rodríguez 2013: 60) añade que "la principal razón por la que la gente crea contenido es para tener una excusa –o un modo– de interactuar con los demás" y en esos escenarios de interacción con otros, están dando vida a nuevas formas de expresión basadas en el propio lenguaje que imponen las redes sociales como la construcción de un perfil, el establecimiento por grupos de amigos, por ejemplo "amigos del colegio", quienes se eligen de forma libre dándole a un botón de "añadir" o "bloquear" de sus espacios y con quienes intercambian "comentarios" (Livingstone 2008: 393).

Formalmente, las relaciones y asociaciones de usuarios creadores de contenidos en Internet reciben el nombre de "comunidades en línea" (Sproull, 1991; O'Mahony y Ferraro, 2007; Coll, Bustos y Engel, 2008; Borst, 2010), también "comunidades virtuales de aprendizaje (CVA)" (Gairín, 2006) o "redes de aprendizaje" (Martínez, 2003). Su tipología depende de los intereses que compartan los participantes, de una serie de normas y protocolos de intervención. Además se diferencian por la forma en la que sus miembros comienzan a participar (de acceso abierto o cerrado). Pero el denominador común que las define es la creación colaborativa y el intercambio de conocimientos, experiencias y aprendizajes.

Casacuberta (2013) apoyándose en los postulados de Ito (2008-2013) e Ito *et al.*, (2008-2009), establece una serie de "géneros de participación" dentro de las comunidades de miembros con intereses comunes. Por un lado, existen "los géneros dirigidos por la amistad" que abordan el uso de la tecnología para el contacto diario con los amigos y compañeros, y por otro, están los "géneros dirigidos por el interés" de los propios usuarios; en un tema, en una actividad creativa o en la cultura *mainstream*.

En definitiva, los chicos se han convertido en una suerte de "educomunicadores" no profesionales pero con grandes habilidades comunicativas y un gran olfato para encontrar espacios de información útil para sus necesidades e interesantes para otros que como ellos, quieren ser parte de la sociedad en Internet. Para Rheingold (2004: 88), "la buena noticia de las comunidades virtuales es que uno no tiene que ser necesariamente escritor, artista o periodista profesional de televisión para expresarse ante los demás. Ahora todo el mundo puede actuar como editor o emisora". La teoría de Rheingold es la base de la definición de Morell (2009: 11) de comunidades virtuales a las que etiqueta como *Online Creation Communities (OCCs)* o comunidades de creación en línea. Se trata de un espacio en Internet para la acción colectiva de los participantes que cooperan, se comunican e interactúan para generar conocimiento, tomar decisiones o intercambiar información, cuyo resultado

permanece libremente accesible como un bien público, abierto, disponible y de propiedad colectiva. La participación en ellos se entiende como un ecosistema en seis sentidos: 1) lo importante es que el sistema está abierto a la participación, pero no se espera que todo el mundo participe y contribuya por igual; 2) la participación tiene múltiples formas y grados. Una masa crítica de desarrolladores activos es esencial para iniciar el proyecto y mantener el contenido; la cooperación enriquece el sistema y facilita alcanzar mayores recursos de información; y aquellos que no participan aportan valor como público o a través de la participación involuntaria ayudando a mejorar el sistema; 3) la participación es descentralizada y asincrónica; 4) la participación es en público; 5) la participación es autónoma y cada persona decide qué nivel de compromiso quiere adoptar y en qué aspectos quiere contribuir y 6) la participación no es sólo la deliberación también implica implementación.

La búsqueda de plataformas y espacios de comunicación fuera del aula en entornos colaborativos en Internet cuyos protagonistas son los estudiantes, ha revelado la existencia de numerosas iniciativas de reciente funcionamiento, nacidas en la clase a propuesta de los alumnos o del propio profesor, entre grupos de amigos o jóvenes con intereses comunes, y otras puestas en marcha directamente por fundaciones, empresas privadas, ONGs o asociaciones. En España el proyecto Cibercorresponsales (CBC) de la Plataforma de la Infancia¹⁶ se ha constituido en tres años en la mayor red social de jóvenes periodistas menores de edad que participan a través de sus blogs individuales y grupales, y hoy sus datos reflejan el éxito de la iniciativa: 7.028.147 visitas, 1.429 Cibercorresponsales, 334 guías, 195 grupos, 140 entidades, 1.566 blogs, 9.330 artículos, 24.838 comentarios (octubre de 2015). Detrás de cada artículo, de cada grupo, hay unos procesos educativos de trabajo y desarrollo de habilidades, coordinados por la asociación, el colectivo o el adulto responsable a través del cual cada cibercorresponsal participa. Las asignaturas o actividades que trabajan en clase, junto con ideas como la de CBC, constituyen una oportunidad extraordinaria para que los estudiantes experimenten el rol de periodista que facilita el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura, la capacidad de preguntar, analizar, criticar y mejorar la capacidad expresiva y las habilidades comunicativas para contar los resultados de su trabajo.

La mayoría de estos espacios están concebidos como tribunas *online* de libre expresión, donde se tratan temas de interés social y cultural de gran calado, como el abuso escolar, la violencia de género, otros modelos de familia, o debates sociales de actualidad. Además de lo beneficioso de estas actividades relacionadas con la

¹⁶ Cibercorresponsales cibercorresponsales.org

comunicación y la educación, se potencian otro tipo de capacidades: la creatividad, la expresión artística, y en el plano ético, el espíritu crítico de los niños y jóvenes.

En otros países del mundo también encontramos prácticas que fomentan el *youth journalism*:

Media Youth...el mundo como yo lo creo¹⁷ (UK) es un blog de reflexión para los adolescentes: "*Creemos que las redes sociales y las herramientas informáticas motivan la participación, el intercambio de ideas, el análisis y la crítica sobre una infinidad de temas*".

En Detroit, Estados Unidos, Our Life in the D¹⁸ es un influyente espacio en el cual los jóvenes influyen en su comunidad y en su entorno político-social, como reporteros de aquellos sucesos que acontecen en sus barrios o centros de estudio. Uno de sus trabajos con mayor eco ha sido la realización de un vídeo para concienciar sobre el ciberacoso.

Kabataan News Network¹⁹ es un programa de la televisión filipina que está escrito, filmado y producido por adolescentes, en el que exponen aquellos problemas sociales que les afectan.

Construyendo un futuro en el Este de Harlem, es una asociación de jóvenes que trabajan en y para su comunidad valiéndose del arte de la escritura, la vídeo-producción y los medios de comunicación para capacitar a sus vecinos y educarles con la finalidad de mejorar su entorno.

Youth Media Agency ejerce de mecenas para aquellos jóvenes que deseen comunicar hechos noticiosos de forma creativa, aprovechando para ello los nuevos canales de transmisión que la tecnología posibilita.

Child Reporters²⁰ es una acción dentro del programa de Promoción y Asociaciones de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Desarrollado en la Oficina de Orissa, este proyecto ha fomentado la capacitación de más de 100 niños periodistas (8 y 14 años de edad) para informar sobre cuestiones de desarrollo en sus pueblos y lograr con ello un cambio social.

News School Report BBC News²¹ ofrece su plataforma para que estudiantes en el Reino Unido tengan la oportunidad de hacer sus propias noticias para un público real. Para ello ponen a su disposición materiales específicos para el trabajo en la web, así como la ayuda del propio personal de la BBC. Los maestros también colaboran para que los estudiantes desarrollen sus habilidades periodísticas para convertirse en reporteros escolares.

¹⁷ Media Youth mediayouth.es

¹⁸ Our Life in the D <https://goo.gl/cpY1PU>

¹⁹ Kabataan News Network <https://goo.gl/2eo6qq>

²⁰ Child Reporters <http://goo.gl/BRfZUY>

²¹ News School Report BBC News <http://goo.gl/oD0Val>

West Bronx Periodismo Juvenil²² es un programa diseñado para exponer al periodismo a los estudiantes de la escuela secundaria del Bronx, en el que les enseñan las habilidades básicas de información.

Vikidia²³ es la enciclopedia interactiva dirigida a un público lector de 8 a 13 años, pero que no es solo receptor, sino que interviene en la escritura construyendo y mejorando la web: "¡Vikidia nunca estará terminada! Siempre será posible hacer algo: corregir errores, añadir información, o crear artículos".

Youth Radio es una asociación de periodistas de 14 a 24 años que crean y distribuye productos informativos utilizando para ello diferentes plataformas y la tecnología. La profesora Soep (2012: 95) que ha estudiado el caso de esta emisora, afirma que "los reporteros, comentaristas y productores de Youth Radio entregan contenidos a otras emisoras públicas, comerciales o comunitarias, así como a *San Francisco Chronicle*, al *Huffington Post*, a iTunes y a otros medios. Combinando la formación intensiva, la producción gestionada en función de fechas de entrega y los talleres y exposiciones, la organización cuenta con más de 1.200 personas al año. La redacción participa frecuentemente en varios programas de emisión pública, entre ellos, el programa de la National Public Radio *All Things Considered; Morning Edition; o Marketplace en American Public Media's*".

Por último, en España, entre otros proyectos, desatacan Teleclip TV y Taller Telekids. Teleclip TV²⁴ es fruto de un proyecto de investigación dirigido por Loreto Corredoira, profesora de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una televisión "hecha por y para niños hispano-hablantes comprendidos entre 7 y 17 años, donde los jóvenes producen y presentan profesionalmente historias de interés para ellos y sus iguales". Y Taller Telekids²⁵ es una iniciativa andaluza (de Sevilla) para enseñar a los niños producción audiovisual. Su misión es concienciar a los menores sobre los medios de comunicación y cómo aprovechar los contenidos para convertirlos en espectadores críticos. Entre los objetivos de este proyecto está el hacer del mundo un lugar mejor transmitiendo valores a los menores a través del trabajo con los medios. Existen además otros proyectos de carácter audiovisual como Minichaplin, "un centro de divulgación y creación audiovisual dirigido específicamente a hacer realidad los sueños de niños y niñas, jóvenes, padres, madres, tutores y docentes"²⁶, donde los más pequeños aprenden a través de diferentes talleres: cine de papel, animación y digital, cómo elaborar un guion o a producir un corto. En otros países europeos existen ideas similares recogidas por Aguaded y Urbano-Cayuela (2014)

²² West Bronx Periodismo Juvenil <http://goo.gl/7UWfwl>

²³ Vikidia: vikidia.org

²⁴ TeleclipTV: www.facebook.com/Telecliptv

²⁵ Taller Telekids: tallertelekids.blogspot.com.es

²⁶ Minichaplin: minichaplin.com

como el taller para desarrollar la creatividad y trabajar las artes escénicas y la comunicación Roundhouse (Reino Unido); el I-DAT, un laboratorio de la Universidad de Plymouth (U.K.) donde trabajan por proyectos, entre ellos, los niños desarrollan productos audiovisuales y aprenden a manejar la tecnología; o el taller International Documentary Film Festival Amsterdam (Holanda) para el aprendizaje del cine y el documental. Aparte, estos autores reúnen la labor que se lleva a cabo desde el ámbito institucional y político, como en el Centre de Liaison de l'enseignement et des Médias d'Information" (CLEMI) donde se trabaja la competencia mediática en niños en cooperación con el Ministerio de la educación nacional de Francia. También señalan la existencia de otros espacios con actividades semejantes en Norteamérica y Latinoamérica donde del interés en la formación de niños consumidores y productores de contenidos digitales, han nacido ideas como "Children's Media Workshop" (CMW), Children's Media Project o MediaBus (Chile). El surgimiento de estos lugares para la formación crítica de los menores y para que estos desarrollen sus capacidades creativas aplicadas a la generación de contenidos responden según han investigado estos autores, a un nuevo modelo que se está adoptando en Europa cuya misión es la educación del prosumidor infantil televisivo. El objetivo de esta enseñanza es que los más pequeños aprendan mientras hacen determinada tarea relacionada con los medios de comunicación.

Este tipo de canales o nuevos medios (redes sociales, plataformas *online* de participación, blogs, webs o canales audiovisuales como YouTube) se han convertido en la principal vía para que los estudiantes articulen sus discursos, estén cada vez más conectados y desarrollen gran parte de su actividad social, y son a su vez el lugar idóneo para alcanzar una audiencia más numerosa por su mayor visibilidad – potencialmente–, de modo que, debemos acudir como se hará en los siguientes capítulos, a esas nuevas zonas en red donde se genera la comunicación y el intercambio para estudiar el fenómeno y analizar qué lo caracteriza. Se empieza a vislumbrar una serie de beneficios como la conjunción de una inteligencia colectiva y el aprendizaje entre iguales, lo que se corresponde con el enfoque constructivista²⁷ de Vigotsky (1984) y su teoría del aprendizaje sociocultural en el que el niño busca respuestas en la construcción del conocimiento, encontrándolo en el contexto social actual en las plataformas de participación donde además de interactuar con otros halla la oportunidad de elaborar su propio juicio (Soler, 2011).

²⁷ El constructivismo es una corriente pedagógica que defiende el aprendizaje del alumno de forma autoconstruida, facilitándole las herramientas para que lo desarrolle e incentivando su participación junto a otros estudiantes para que resuelvan problemas comunes "haciendo" y haciendo juntos. Con la tecnología, los instrumentos pedagógicos han cambiado, pero las wikis, blogs, redes sociales, etc., favorecen y motivan igualmente el propio aprendizaje y, especialmente, la interacción con otros en cualquier momento.

En el siguiente punto analizaremos las particularidades de la participación de los menores, es decir, su comportamiento cuando están conectados a Internet en función de los fines de su actividad y sus efectos.

2.5. Taxonomía de la participación de los menores en Internet.

El desarrollo actual del individuo en entornos virtuales demanda ciudadanos más inteligentes, sofisticados y expresivos que puedan contribuir a su comunidad y resolver sus problemas; que aprovechen el potencial de las redes sociales para aprender, compartir, intercambiar, explorar y revolucionar (Mihailidis, 2014). El contenido creado por los usuarios que participan en Internet es una acción que tiene en sí misma unas características y como consecuencia un impacto en la evolución de las transformaciones sociales. La participación ha progresado revolucionando la actividad en línea; la producción y difusión de contenidos; el acceso al contenido; y el tratamiento de la información (*content curation*), y también el espacio de ocio que todo ello representa en la vida de los usuarios, proporcionándoles independencia, mayores posibilidades de participación y más variedad. También supone un cambio en las formas de establecer las relaciones, de entender el consumo, el aprendizaje, la política o la naturaleza. Por tanto, podemos decir que la creación de contenidos como forma de comunicar que adopta la participación en la red, tiene efectos sociales, en la cultura, la economía o la política (Vickery y Wunsch-Vincent, 2007), lo que nos permitirá diferenciar en este epígrafe entre tipos de participación en función de los fines y de los resultados. En primer lugar, partiremos de los efectos de la participación de forma general comenzando por la definición de cambio social e iremos descendiendo hasta las variedades derivadas de éste.

Los investigadores del Centro para la Investigación y el Cambio Social de la Universidad de Queensland en Australia, definen la comunicación para el cambio social, como aquella comunicación intencional que se utiliza para llevar a cabo una u otra forma de cambio sostenible en la sociedad –en sus valores, en sus estructuras–, dando lugar a un cambio cualitativo en las oportunidades de vida de una comunidad (Nicetic, Van de Fliert, Carah, *et al.*, 2014). La clasificación que se presenta en este trabajo responde a esa comunicación que a través de la participación digital transforma la sociedad, creando nuevas normas, nuevas formas de estar y de relacionarse. Pues el cambio social como dicen estos expertos, ya no está ligado de forma exclusiva a los viejos paradigmas del desarrollo económico, sino que el cambio social también se materializa a través de otras formas por las que las sociedades evolucionan. Hablamos de cambio social cuando se alteran las características y

formas de expresión de una sociedad, las relaciones entre los individuos y la manera en la que éstos intervienen en ella.

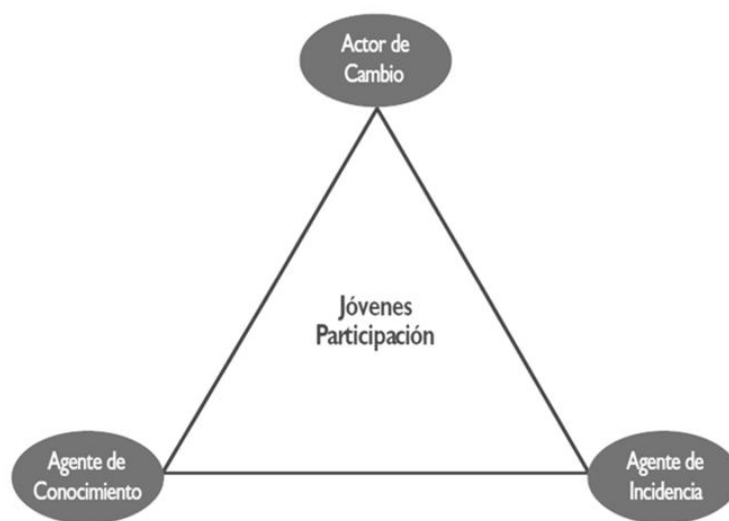
A partir de estas premisas, se aborda la participación en los medios desde tres perspectivas: la participación en los medios para el bien común; la participación en los medios como una nueva forma de economía; y la participación en los medios como una opción de futuro. Esta clasificación (que es una propuesta propia) responde a un tipo de participación que las recoge de forma general: la participación para el cambio social.

2.5.1. La participación de los menores en Internet para el bien común: *civic engagement*.

En Internet los jóvenes han encontrado más allá de la posibilidad de consumir información, pasar ratos de ocio o comprar y vender productos, un espacio para ellos, donde de forma comprometida, ejercer el activismo y la intervención política. Krauskopf (2000a: 11) explica que esto se debe a "un reordenamiento de las sociedades en el planeta" donde tras una concepción de la juventud (como se ha dicho antes) como un periodo de transición hacia la edad madura, se le empieza a valorar como parte esencial para el cambio y el desarrollo. La intervención en la plaza pública que constituyen hoy los medios de comunicación, es el camino hacia una democracia participativa e inclusiva donde los jóvenes no son solo un número sobre el que legislar. Pero no podemos negar que esta evolución sea lenta pues aunque progrese al ritmo de la aparición de nuevas tecnologías, se aprecia que los jóvenes en los inicios de su relación con los medios priorizan actividades de consumo sobre su relación con los demás. No obstante, en esta investigación como expondremos más adelante, observaremos cómo los menores están demostrando cada vez más, su compromiso personal e implicación en la sociedad. Aunque para ello como indica Hart (1993), necesitan de la ayuda inevitable de los adultos. Para el autor, la participación en sí de los menores ya es una aportación al cambio. A raíz de este postulado, hemos revisado para este epígrafe, las teorías que consideran a los menores como usuarios promotores del cambio desde la red.

En primer lugar, Krauskopf (2008: 175) propone un modelo basado en la teoría de la participación de Hart (1993), articulado en tres vértices: "la agencia para el cambio, la agencia para el conocimiento, y la agencia para incidir en el entorno a partir de las propias capacidades" (figura 2.6.).

Figura 2.6. Modelo ejes interactivos de la participación de Krauskopf (2008).

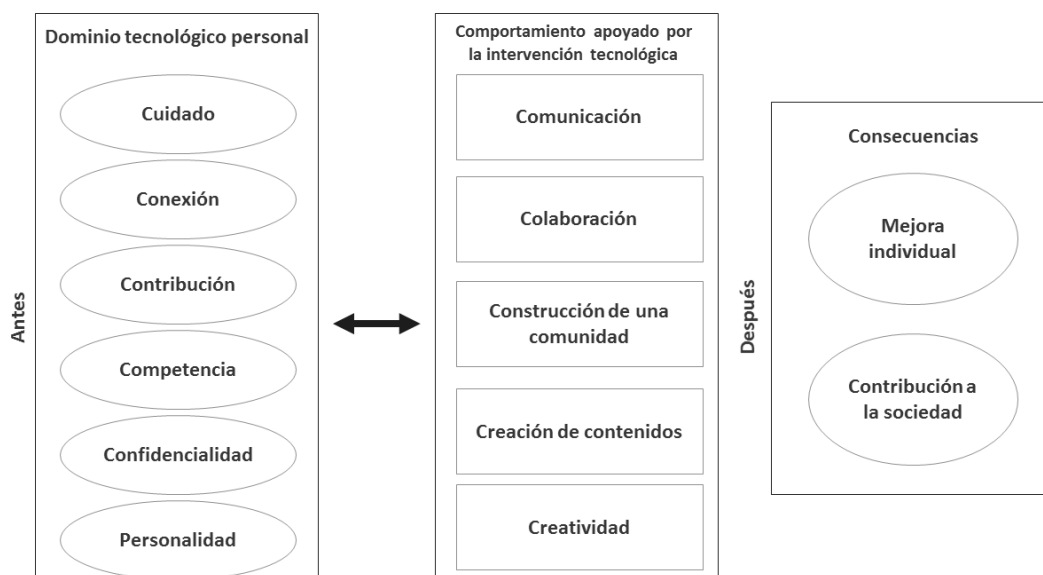


Fuente: Krauskopf, 2008: 175.

Según este modelo, los jóvenes están preparados para intervenir en la sociedad ofreciendo sus ideas y opiniones porque son fuente de conocimiento y han demostrado haber desarrollado un sentido crítico. La autora rompe así con el viejo paradigma por el cual la estructura cambia al individuo y propone uno nuevo en el que el cambio parte del individuo y "se orienta a modificar las condiciones de vida colectiva" (Krauskopf, 2000b: 129).

A estas perspectivas optimistas de los beneficios de la participación de los menores a través de la comunicación y la tecnología, se suman otros autores con visiones constructivistas como la propuesta por Bers (2010) bajo las siglas PTD, *Positive Technological Development*, inspirada en la *Positive Youth Development* (PYD) de Papert (1980), según la cual las actividades relacionadas con la tecnología y con la alfabetización mediática no deben ser asumidas simplemente como una tarea o como un medio para que los niños desarrollen sus proyectos interactivos, sino como una oportunidad para hacer del mundo un lugar mejor. Este postulado se sustenta en dos pilares; por un lado en el diseño de programas de evaluación del uso de la tecnología basado en parámetros psico-educativos que animan a los jóvenes a utilizarla en un sentido positivo, y por otro, entre otros aspectos, en la contribución personal de los menores a desarrollar una sociedad mejor atendiendo a sus valores morales (figura 2.7.).

Figura 2.7. Modelo de la teoría del desarrollo positivo (PTD) o *The Positive Technological Development*.



Fuente: Elaboración propia. Traducción e interpretación del modelo de Bers, 2010: 15..

Pero las tecnologías por sí solas no son un revulsivo para la participación de los jóvenes como indica Alcoceba (2012), ni implican *per se* un uso positivo de ellas, sino que como señalan Méndez y Rodríguez (2011: 22), existe una cierta correlación entre la alfabetización tecnológica y la predisposición para la participación: “aquellos usuarios que llevan a cabo un uso más variado y sofisticado de la red, son significativamente más proclives a participar políticamente a través de ésta, en cualquiera de sus formas”. Y no sólo la tecnología puede contribuir al cambio, según Rosengren (1981) los medios de comunicación en general pueden ser considerados agentes de cambio social, y hace referencia el autor a la teoría de Albrecht (1954) sobre que los medios están pensados para liderar los cambios en las actitudes o el comportamiento de la audiencia de masas. Por el contrario, el propio Rosengren considera que no se puede generalizar y estima que algunos medios –bajo determinadas condiciones– pueden funcionar como agentes de cambio, mientras que otros medios bajo otras condiciones pueden reforzar determinados *status quo*. Coincidiendo con esa idea Marín (2009) recuerda las dudas que ya planteó Klapper (1974: 172) sobre la capacidad de los medios para transformar las cosas y estima que cuando esto sucede se debe a asuntos novedosos para la audiencia o temas marginales. Aunque por otro lado, afirma que en el caso de los niños, éstos “son especialmente aptos para la experiencias de cambio, precisamente porque cambian por naturaleza”. Crovi (2012: 226) se alinea con este último pensamiento y reclama el poder de cambio en manos de los jóvenes quienes contradiciendo el *leitmotiv* de las industrias de la tecnología y de los medios pensadas para ellos sólo como mero

entretenimiento, las han convertido en un arma de expresión y oposición: "Se vislumbra el interés por recuperar el pensamiento crítico mediante expresiones juveniles novedosas que responden a matrices digitales". Y recurre al trabajo *Reinventando la emancipación social* del sociólogo portugués De Sousa Santos (2006), para reivindicar la capacidad de crítica unida a la teoría, pero también a una aplicación práctica. Expone el caso de los jóvenes y las tecnologías de quienes asegura están empleándolas en usos nuevos y transformadores de la sociedad. Para Crovi (2012: 229), "son muchos los jóvenes que, imbuidos de sus propias matrices digitales, esperan canalizar sus habilidades hacia un cambio social profundo, que conduzca a generar una visión positiva de la juventud, reconociendo sus capacidades transformadoras y creativas". Los niños tienen que saber que ser un buen ciudadano es tan importante en su comunidad como en el mundo virtual, y este mensaje debe ser reforzado en la familia (Ribble, 2009).

Pero aún son muchos los que dudan de la influencia de las tecnologías de la información en el cambio social. Earl y Kimport (2011: 24) tienen una visión diferente del fenómeno que vincula el cambio social con la intervención en espacios digitales, que desarrollaremos a lo largo de este párrafo. A pesar de que se centran concretamente en el activismo político en la red y cómo Internet favorece la movilización dando origen a los *E-movements*, su posicionamiento es firme; la tecnología en sí misma no cambia las sociedades o los procesos sociales por su mera existencia, aunque reconocen que las formas creativas en las que las personas las usan pueden contribuir al cambio. En su obra *Digitally Enabled Social Change: Activism in the Internet Age* plantean el verdadero empoderamiento cívico a través de la red y diferencian entre Internet y la Web como dos entornos distintos donde ejercer el "ciberactivismo" o la "ciberprotesta". Entendiendo por el primero el protocolo y el proceso para conectar ordenadores y usuarios globalmente y el segundo el lugar donde se aloja el contenido. Tras una revisión completa de investigaciones sobre el activismo *online*, concluyen que existen dos perspectivas principalmente, y recogen ambas en su propia "teoría 2.0". Según ésta, el uso de las tecnologías que facilita Internet no significa mayor activismo pero sí un cambio en cómo éste toma nuevas formas. Además describen ventajas que favorecen el fenómeno: el bajo coste, la rapidez y la conveniencia. La primera óptica, la extraen de una serie de trabajos, entre ellos el de los investigadores Van De Donk *et al.* (2004), centrada en el estudio de las protestas y la tecnología, y el uso de la web como instrumento que permite: incrementar el tamaño de los hechos al llegar a una mayor audiencia, su velocidad (expansión viral del mensaje) y alcance (adhesión de nuevos miembros a una causa), pero que no tiene ningún efecto definitivo sobre los procesos de activismo. La segunda, procede de la lectura de autores como Wong

(2001), Norris (2002), Carty (2002) o Rosenkrands (2004), quienes exponen cómo las tecnologías de la información y la comunicación, concretamente la web, pueden cambiar los actuales procesos de organización y participación en el activismo porque favorecen la empatía con otros individuos –sin intermediarios como los grandes medios–, la coordinación y la transmisión de información a una audiencia mayor, pero que no dejan de ser simplemente un canal.

García-Galera, Del-Hoyo y Fernández (2014) critican un intento de reducir o simplificar el concepto de activismo o de participación social desde los medios sociales, pues parece evidente que las acciones virtuales tienen consecuencias en la realidad, y señalan que lo que habría que hacer es hablar de grados de compromiso o de movilización. Este fenómeno de acción digital es lo que García (2014) y White (2010) denominan “clicktivismo” o la acción colectiva del mínimo esfuerzo por la que el compromiso de los activistas digitales con la transformación social se resume en el conteo de clics.

Amparándonos en las visiones más positivas que creen en el uso para el bien común de las tecnologías de la participación, y sirviéndonos de los paradigmas estudiados que veremos más adelante, de menores creadores de contenidos, se observa que cada vez surgen nuevos casos en los que los jóvenes están revolucionando la red en beneficio de la sociedad. Y es la tecnología la principal herramienta gracias a la que logran proyección y notoriedad, llegando a ocupar no solo espacios *prime time* en radios y televisiones, portadas y primeras páginas en los medios impresos y digitales, o numerosos resultados en las búsquedas *online*²⁸, sino cargos de responsabilidad. Ante estas evidencias Barbalho (2014: 83) defiende habilitar al “joven creador”, al “joven comunicador” tal y como hacen algunos gobiernos y organizaciones no gubernamentales como una oportunidad para ellos de progreso social. Por ejemplo, el Departamento de la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales (ECA) del gobierno de los Estados Unidos, inventó en 2010 el *TechCamp*²⁹, una iniciativa educativa para fomentar la alfabetización digital de la sociedad civil. Este proyecto se extendió a otros estados como Pakistán (2012), a raíz del caso de la ciberactivista Malala Yousafzai que veremos detalladamente más adelante. Ante el crecimiento de los usuarios de redes sociales que experimentó la sociedad pakistaní desde que se conociera el éxito del blog de Malala y sus consecuencias, el gobierno americano identificó el potencial que podría tener la organización de un *Youth TechCamp Pakistán*. Este proyecto fue apoyado por otras entidades particulares y por la UNESCO. El objetivo era empoderar a los jóvenes para el cambio social a través de la construcción de un “Pakistán Virtual”, con la confianza de que estos ciudadanos

²⁸ BBC <http://goo.gl/WkB5bn>; *El Mundo*: <http://goo.gl/6qyxI6> y *Telegraph*: <http://goo.gl/3a7AH7>

²⁹ *Tech Camp*: <http://goo.gl/NDdgAK>

superen gracias a la tecnología, los obstáculos a los que se enfrentan³⁰. Pues como explica Rahman (2014: 154) Internet se ha convertido en un “medio optimista”, igual que logró que “Malala hipnotizara al mundo en la red” puede propiciar “la construcción de una sociedad robusta y comprometida”. Frente a estas ideas, Barbalho (2014) advierte sobre el riesgo de una capacitación individualista del joven para la comunicación en términos de consumo, obviando habilitarle para que emprenda proyectos beneficiosos para su sociedad.

2.5.2. La participación de los menores en Internet como una nueva forma de economía.

La participación de los menores en Internet también se manifiesta en las transformaciones económicas. En el caso de la creación de contenidos digitales por el usuario, se observa el fenómeno de la participación como una nueva forma de economía.

El contenido generado en Internet por los usuarios adquiere cada vez mayor importancia para las marcas pues están creando un valor añadido sin grandes inversiones en *marketing* y con interesantes resultados de comunicación. Esta labor de los particulares entendida en términos de creatividad, responde al capitalismo creacionista o *creationist capitalism* de Boellstorff (2008) por el cual los consumidores se convierten en productores o partícipes de la creación de contenidos digitales y las empresas se benefician de su actividad *online* incorporando sus vídeos, blogs o comentarios, como una forma complementaria de promocionar sus productos y servicios que además de suponer un bajo coste, les imprime una imagen cercana y sincera (Buckingham, 2013). En esta relación de igual a igual en Internet entre participantes, los niños también están desarrollando un papel relevante para la publicidad, empoderados a través de la producción creativa en las plataformas en las que participan (Ruckenstein, 2011). Los más pequeños crean contenidos en sus espacios de socialización donde comentan sus experiencias con determinados productos, recomiendan videojuegos, hablan de alimentación o de marcas de ropa. Y lo hacen de forma permanente porque están siempre conectados, conversando, e influyendo con su actividad en el deseo consumista de sus iguales.

En este epígrafe mostramos a través de distintas posturas teóricas los motivos por los que la creación de contenidos por el usuario está transformando la manera en que muchas organizaciones desarrollan nuevos productos, servicios y conocimientos aprovechando la participación de sus audiencias, clientes y ciudadanos. Los

³⁰ No entraremos en las intenciones políticas que pueda haber detrás de una iniciativa de estas características; sobre si ésta puede tener algún afán intervencionista. Aunque entendemos que exista cierto interés por parte del gobierno estadounidense.

consumidores de hoy tienen una mayor participación en la creación y difusión de los productos y servicios que consumen. Ese contenido generado por el usuario en forma de blogs, *wikis* y redes sociales plantea un desafío al monopolio de los medios tradicionales en la producción, agregación y distribución de contenidos culturales (Giurgiu y Bârsan, 2008). También la sociedad se enfrenta a nuevos retos por la ruptura de las relaciones económicas y laborales clásicas, y veremos cómo surgen otras formas de trabajo para las generaciones interactivas, nacidas en la red y para la red.

La irrupción de la publicidad en los entornos donde los niños se relacionan en Internet es calificada por Kapur (2003) y Wasko (2010) como *the commercialization of children's culture*, por la cual el *marketing* digital invade la cultura de los niños para comercializar con ella con la intención de obtener beneficios de su actividad *online*. Siguiendo esta política, las marcas comienzan a tener cada vez más presencia en los espacios de interacción de los menores (Martínez, 2014) donde, como afirma Boschma (2008: 109), si se adopta la táctica apropiada, enseguida se creará una reacción viral (*speed of information*) porque los jóvenes "si consideran que merece la pena contar algo sobre un producto, lo harán" compartiéndolo abiertamente. Como señalan Hodbod y Van Leeuwen (2011), según las estadísticas, particularmente los nativos digitales se desenvuelven con destreza en el mundo virtual demostrando habilidades de búsqueda y creación de información y un gusto especial por interactuar en línea creando y facilitando contenidos digitales. Los efectos de esta nueva realidad, tienen como consecuencia un consumo en cadena (Berger, 2013). La actividad *online* del usuario constituye por tanto nuevas oportunidades para la industria como afirman Vickery y Wunsch-Vincent (2007). El posicionamiento alcanzado en Internet por los niños, les ha situado a su vez en el objetivo de la publicidad que busca en los mensajes difundidos por los menores una forma de acercamiento a este grupo de consumidores. La forma de aprovechar el contenido publicado por los particulares en la red, es lo que se conoce como economía de la participación por la que una marca, producto o servicio, se beneficia potencialmente de aquellos comentarios voluntarios, positivos o no, recomendaciones o alusiones que un usuario vierte en Internet (Delgado y Jiménez, 2007). Los expertos en *marketing* han descubierto que en el mensaje de los menores existen valores susceptibles de ser asociados a una marca y se han adherido a su discurso presentándoles como imagen o embajadores de la misma. Los usuarios en general y entre ellos destacan los niños, han pasado así de ser *users generated content* (UGC) a *users generated branding* (UGB). En este camino, los niños han construido una marca propia a su vez; siendo no solo interesantes sus contenidos para el público,

sino por el propio carisma del personaje; así lo demuestran sus seguidores en las redes sociales y la cobertura mediática de sus acciones.

La capacidad de prescripción de los niños en los entornos *online* para recomendar y generar confianza es todo un fenómeno. Como explica Rubio (2010: 183) este hecho justifica que las empresas orienten sus planes hacia "segmentos de edad aún menor". De esta forma, se les confiere a los más pequeños un cierto poder de liderazgo por el cual sus decisiones tienen consecuencias sobre su círculo social (Fernández-Quijada, 2013). Aunque por otro lado, como también explica Rubio, las marcas deben considerar que se encuentran ante un perfil de consumidor cada vez más crítico con sus mensajes. Las empresas han tomado ventaja de la posición influyente del usuario creador de contenidos (UCC) también llamado *consumer-generated media* (CGM) o usuario que crea sus propios medios, haciendo así una publicidad más natural, lo que constituye toda una innovación en las formas de comunicar la publicidad. De esta forma, el UCC o UGC se ha transformado como propone Burmann (2010) en usuario generador de marca *user-generated branding* (UGB). Estos actores son usuarios comunes que están creando contenido para las marcas a través de diferentes plataformas de la web social. A pesar de que las teorías que estudian al público no profesional como desarrollador de contenidos en Internet son incipientes según este autor, este fenómeno comienza a expandirse hacia las prácticas de creación de contenidos relacionados con marcas, productos o servicios. Y explica la evolución del término desde las teorías de la identidad de marca construida por los grupos de interés o *stakeholders*, como la de De Chernatony (2006), o la que él mismo desarrolla junto a otros investigadores (Arnhold y Burmann, 2009), y cómo ésta se ve influenciada por las teorías del usuario creador de contenidos en el momento en el que los *stakeholders* necesitan interactuar con los consumidores y productores de información que participan de forma activa en la red.

La generación de marca *online* o UGB es la estrategia de la marca vinculada a la acción o actividad del usuario generador de contenidos digitales para alcanzar los objetivos de la marca. Se trata de una creación voluntaria por parte de usuarios no profesionales —incluso podríamos añadir anónimos— de mensajes originales distribuidos de forma abierta. Es, en definitiva, una forma de expresión del fan de la marca que crea contenidos en sus diversas formas a través de textos, música o imágenes (Arnhold y Burmann, 2009: 66). Algunos rasgos del *user generated branding* tienen relación con otros términos desarrollados en torno al usuario como el *prosumer* de Toffler y Martin (1990), *lead users* (Von Hippel, 1986) o el *open source* de Von Krogh y Von Hippel, (2006) quienes hablan de la creación y la innovación del usuario, o con la inteligencia colectiva de Surowiecki (2004) y la economía de la participación o *wkinomics* de Tapscott y Williams (2006) en la que los

usuarios crean y comparten (Burmam, 2010: 2). Estos autores especifican que no tiene por qué existir una relación estrecha con la marca, sino que puede responder a una actividad o a una opción personal. No debe confundirse el concepto UGB con las comunidades de marca compuestas por fans que utilizan un canal determinado para verter contenidos. El UGB forma parte de un movimiento de *feedback* natural, sin intervención de los profesionales del *marketing* o la publicidad surgido de forma espontánea y que ha derivado en un empoderamiento de abajo hacia arriba del papel del consumidor que interactúa en la red. Estas aportaciones pueden ser canalizadas, pero no controladas como es el caso de los niños que aquí se exponen.

Burmam considera la participación del creador de contenidos como una herramienta útil para la marca. Y apuesta por el patrocinio del UGB para alcanzar una comunicación de la marca basada en una relación cercana, de confianza, credibilidad y transparencia con los consumidores. Por último, destaca la importancia de la interacción *peer to peer* o entre iguales como otro fenómeno a analizar por la influencia en la conducta de consumo que ejercen unos sobre otros como también se ha comprobado (Martha sobre Marshall, sobre Isadora, y en general sobre sus iguales, a través de las redes). Pues los niños que recomiendan videojuegos, determinados productos alimenticios o ciertas marcas, están influyendo en el deseo de compra de sus iguales (Buckingham, 2013). Estamos ante la ubicación del usuario en el centro del proceso publicitario como encargado no solo de su contenido, sino de su recorrido, sirviéndose del contagio viral en las redes y de su capacidad para propagar el mensaje a través de la interacción (Martínez, 2010). Es lo que Ros (2008: 99) denomina como *experiential marketing*, a través del cual la marca ofrece al usuario la posibilidad de participar en su construcción.

La creación de contenidos digitales supone por tanto, no solo una actividad creativa con consecuencias en ocasiones positivas para la sociedad, sino que además tiene una vertiente económica y, dentro de esta última, se comienzan a observar oportunidades para el futuro de la generación que se analiza. Es otra perspectiva del cambio social; el cambio de la estructura laboral y el desarrollo de las destrezas y la capacitación digital para afrontar las profesiones que está generando y que generará la producción de contenidos *online*.

La Agenda Digital para Europa contempla Internet como un lugar de oportunidades para que los menores tengan acceso a los conocimientos, para comunicarse, para desarrollar sus habilidades y mejorar sus perspectivas de empleabilidad. En el nuevo modelo económico que está originando la tecnología digital, los jóvenes profesionales que trabajan y trabajarán bajo este paradigma virtual pertenecen concretamente a dos grupos o generaciones a los que hacíamos alusión en el anterior capítulo: los

miembros de la generación Z y los *millennials*. Sobre estos individuos y sus contemporáneos, recaen las nuevas formas de participación que tendrán consecuencias para las nuevas formas que adopten la economía y el trabajo. Aquellos que en 2014 tuvieran entre 15 y 34 años (o nacidos entre 1980 y 1999) son los llamados *millennials* (Howe y Strauss, 2000) o la generación del desafío, los que han creado la economía de la colaboración o *crowdsourcing*; los que exigen democracia a través de las redes; y los que emplearán a los futuros trabajadores. "En 2025 constituirán el 75% de la fuerza laboral mundial" (Ortega, 2014). También se caracterizan por su ambición y por su versatilidad para cambiar con frecuencia de trabajo, un trabajo mayoritariamente digital (Rainer y Rainer, 2011). Los que han nacido posteriormente, integran la generación Z o *Generation Z*; la generación tecnológicamente más avanzada donde los niños crecen en una mayor autonomía de consumo y son educados en la imagen, aprovechando todos los recursos de la tecnología y de la cultura digital como los videojuegos, por ejemplo (Bassiouni y Hackley, 2014). Aunque ambos conceptos están aún por desarrollar por la comunidad científica, especialmente desde las ciencias de la comunicación como fenómeno que tiene sus raíces en ella. Es en el ámbito del *marketing* (Ortega, 2014) y de la educación (McClintock *et al.*, 2014) donde comienzan a surgir las primeras teorías. Según el informe *Prosumer Reports* (2014) los *millennials* se caracterizan por su papel de liderazgo y su capacidad para influir sobre las decisiones de consumo de sus semejantes. Además son consumidores proactivos, están bien informados, y presentan un dominio hábil de las nuevas tecnologías y, sobre todo, de los medios de comunicación social (Worldwide, 2014)³¹. Este estudio compara la evolución con respecto a los datos recogidos en el año 2005 y descubre una tendencia hacia la creación de contenidos (los jóvenes han tratado prácticamente todas las formas de creación) y el ascenso de los movimientos sociales a través de las redes.

Desde el punto de vista social, los *millennials* asumen que tendrán que resolver los problemas globales y ocupan tal responsabilidad confiando en sus capacidades como agentes del cambio social. La forma de proceder será global y digital; interconectados con otros jóvenes alrededor del mundo. Ellos creen que compartir información es la mejor manera de modificar las conductas (Winograd y Hais, 2011). Un ejemplo de esta afirmación es el de Catherine Cook, una joven americana que con 14 años fundó junto a su hermano Dave de 17, la web MyYearbook.com (2005), un espacio para mantener la comunicación entre amigos y para compartir tareas escolares, publicar fotos o comentarios, o intercambiar música, que a su vez, dentro de las posibilidades de creación e interacción, habilitó un espacio donde los usuarios podían donar dinero para organizaciones benéficas reales.

³¹ *Prosumer Reports*, elaborado por la agencia Euro RSCG Worldwide: www.prosumer-report.com

Por último, otro aspecto destacable de la naturaleza de esta generación de usuarios, es el atractivo que supone para las marcas la creación de contenidos por los jóvenes, por su predisposición a interactuar virtualmente con ellas, iniciándose así un vínculo emocional y de creación colectiva (Rodrigo y Martín, 2012). Una muestra de ello, es el caso de Adam Hildreth, el inventor de dubitlimited.com, un espacio *online* con contenidos de entretenimiento para niños que ideó cuando tenía 14 años y que atrae a empresas como Coca-Cola, Kellogs o Diesel, porque encuentran en su plataforma la manera de llegar a este público de forma directa.

Con respecto al futuro de las nuevas generaciones, Marina (2014: 21) se atreve a aventurar su porvenir a través de las conclusiones de un estudio de la Fundación Creafutur (2014). El autor visualiza al *teen* en el año 2020 y afirma que: "vivirá en una megalópolis y puede estar en cualquier lugar. La tecnología, además de proporcionarle dispositivos para divertirse y comunicarse, le ofrece la posibilidad de desarrollar pequeñas ideas de negocio y trabajar en nuevos empleos sin pautas ni horarios". En su último trabajo *El talento del adolescente* (2014) recupera una entrevista que tuvo con Epstein (2010), quien reivindica oportunidades para que los jóvenes expongan aquello de lo que son capaces.

Por su parte, los trabajadores de la Generación Z serán personas multitareas que habrán desarrollado la capacidad de absorber conocimientos de manera instantánea y que, como consecuencia resolverán problemas eficazmente. Es también la generación de las estrellas de YouTube, de los "gurúes comunes" o *common guru* de Golovinski (2011: 65), en la que cualquiera sin importar su experiencia o el grado de estudios que tenga, se convertirá en alguien útil para la sociedad solo por el hecho de proveer en Internet información valiosa que los demás compartirán y repetirán hasta expandirla por toda la red. Este es el caso de Ashley Qualls, una joven estadounidense que creó a los 14 años *whateverlife.com*, una plataforma que ofrece tutoriales y diseños gráficos creados por ella misma, para los usuarios de Myspace, que se convirtió en un recurso viral³².

El recorrido que hemos presentado a lo largo de los anteriores apartados, por los principales paradigmas que definen y analizan la participación y el comportamiento de los menores en línea, nos ha servido para plantear desde tal revisión teórica, una propuesta de modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad. En el siguiente capítulo, completaremos la literatura científica que atiende este fenómeno, con la exposición de casos reales en los que se repiten una serie de elementos comunes en la participación de los jóvenes en Internet y que nos

³² Myspace es un servicio de red social propiedad de Specific Media LLC. myspace.com

permitirán consumir la propuesta de esta investigación describiendo los componentes principales del modelo que se plantea. Los ejemplos que veremos, son una muestra de que el mundo demanda oportunidades para que los menores lideren acciones de éxito; y parece que Internet está siendo la coyuntura para que ello ocurra como así lo cree González-Durán (2012).

CAPÍTULO 3

Introducción al modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

CAPÍTULO 3

Introducción al modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

En los capítulos anteriores, hemos definido el contexto de la participación de los menores en Internet, desde sus primeras incursiones en la esfera pública hasta su reconocimiento como actores con conciencia crítica en la sociedad de la información. De manera progresiva, los jóvenes han adquirido una mayor visibilidad más allá de la política en un proceso que Barbalho (2014) entiende en términos de lucha por la transformación social y de mudanza; por el traslado de la cultura de la acción a Internet. La juventud se ha enfrentado a nuevos retos para adaptarse a los cambios en las formas de comunicar, determinados por la tecnología, llegando a liderar sus formas más recientes. Además, en los apartados previos hemos examinado qué aspectos caracterizan la participación de estos usuarios y cuáles son los espacios digitales en los que se desenvuelven, tratando así de aproximarnos a la descripción más real del fenómeno que se analiza. En último lugar, hemos identificado los tipos de participación que existen en la red atendiendo a los fines y sus consecuencias, comprobando en esta tarea que la participación en forma de creación de contenidos digitales se encuentra ligada a conceptos relacionados con el cambio social y con la invención de nuevas formas de economía.

El estudio sobre la evolución de las formas de participación, sus singularidades y defectos nos permite realizar en este tercer capítulo una propuesta de modelo teórico que nos ayude a comprender la complejidad de este fenómeno. Para el diseño nos hemos inspirado en todos aquellos rasgos y características comunes a la participación de los menores, identificados en una primera fase de la investigación. A lo largo de los siguientes epígrafes iremos detallando el planteamiento que se ha seguido. Para comenzar, debemos aclarar que nos encontramos ante un modelo deductivo fruto de una primera observación de la realidad y de la lectura de las teorías de los expertos. Tras la revisión documental procedimos al análisis de casos de menores participantes en Internet con la intención de extraer una serie de patrones, características o detalles que se repitieran de alguna manera en todos ellos y que estuviesen respaldados por los paradigmas científicos estudiados. Esta labor nos permitió establecer posteriormente, los elementos que formarían parte de nuestro modelo. Para comenzar, diremos que un modelo es "una explicación simplificada de la realidad" a través de un gráfico (Rodrigo, 1995: 19, inspirado en la teoría de McQuail y Windahl, 1984: 29). Los modelos pueden ser descriptivos o explicativos y su diseño debe estar amparado por teorías autorizadas. En este caso, nuestro modelo describe y analiza las relaciones que se establecen entre las variables que explican el

fenómeno creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad. La propuesta de esta investigación cumple con los tres elementos fundamentales que indica Rodrigo (1995: 25): (a) la formulación teórica e hipotética por parte del investigador. "Estas construcciones intelectuales permiten obtener datos sobre las variables que lo conforman y las relaciones de las mismas y comprobar la exactitud con que representan la realidad". (b) Una reducción del fenómeno en las variables más importantes pues como explica el autor "representar conceptualmente la realidad de una manera perfecta es imposible". (c) Una enunciación teórica de las relaciones entre las variables. En cuanto a la estructura, el profesor nos remite a Willer (1969: 46) y a sus tres componentes críticos: (a) una definición conceptual "inequívoca y precisa" de las variables. (b) "Un principio racional que explique la naturaleza de los fenómenos incluidos en el modelo y conduzca a las definiciones nominales de sus conceptos". (c) El mecanismo que justifica "la estructura de relaciones entre los conceptos del modelo".

En lo que respecta a las funciones del modelo, acogiéndonos a las establecidas por Deutsch (1985), el que representa la creación de contenidos digitales de usuarios menores de edad, cumpliría por un lado una función organizadora en cuanto a la representación de un orden y las relaciones entre los elementos dentro de ese orden y por otro, una función heurística porque además de exponer el modelo, éste explica una realidad.

Por último, dentro de las tipologías, el planteamiento de este estudio se correspondería con el de un modelo simbólico porque está fundamentado en un principio racional general donde las variables conectadas entre sí representan el fenómeno de estudio y "los conceptos son el origen de su mecanismo" (Willer 1969: 63).

Finalmente, hay que destacar las restricciones que presenta un modelo cuyo objeto de estudio está en constante cambio, en este caso debido a los avances de la tecnología y de las nuevas formas de comunicación *online*. Además de que, como indica Rodrigo (1995: 25): "toda simplificación supone una pérdida de información sobre el fenómeno". Aunque el autor destaca como ventaja la inteligibilidad de las representaciones gráficas, y un marco conceptual "en el que pueden dibujarse las líneas de investigación".

Como hemos visto hasta ahora en la exposición del trabajo, son numerosas las teorías que hacen referencia a la participación de los menores de edad como creadores de contenidos digitales. No obstante, exceptuando la escalera de Hart (1993) que hace referencia a un sistema escalonado de participación social de los niños, no se ha detectado ninguna otra representación gráfica que justifique el

fenómeno que se analiza y que constituye la principal aportación de este trabajo: un modelo de participación y generación de contenidos digitales de usuarios menores de edad. Se trata de un modelo de tipo simbólico, que responde a una manera de organizar un conjunto de relaciones (conceptos) que explican una realidad. Está fundamentado en una lectura previa de otras teorías que se han expuesto con anterioridad; en una pre-prueba piloto para comprobar la validez de su estructura donde se diseñó un primer cuestionario dirigido a un grupo de menores usuarios de Internet; y finalmente, validado con una encuesta definitiva, depurada, llevada a cabo en distintos centros escolares (1187 individuos), cuyos resultados fueron tratados con un programa estadístico.

A continuación exponemos algunos de los casos observados sobre menores que participan en Internet a través de un blog, de las redes sociales o que disponen de una web propia. También identificamos los elementos que condicionan la forma de participar (el apoyo de la familia, la escuela y los amigos o iguales; la alfabetización; la motivación e implicación individual; el acceso a la participación y la disposición de las herramientas para participar). Y explicamos la propuesta del modelo de participación y creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad y por último, presentamos su diseño y características.

3.1. Casos paradigmáticos de menores creadores de contenidos en Internet.

Los estudios sobre aquello que cuentan y hacen los menores en la red se centran fundamentalmente en la interacción con los iguales en las plataformas y redes sociales, especialmente relacionada con la conversación sobre temas personales, de ocio o estudios. Gracias a las posibilidades que ofrece Internet de crear nuestro propio canal de emisión de mensajes en cualquier formato, ha surgido una nueva generación espontánea de niños usuarios de la tecnología que articulan sus discursos en blogs, Youtube, Twitter, Facebook, Instagram u otras vías de difusión de contenidos. En algunos casos el contenido generado por estos usuarios ha trascendido hasta aparecer reflejado en los medios de comunicación internacionales. Incluso políticos o personajes populares, se han sumado al mensaje de los menores igual que lo han hecho algunas marcas comerciales. Entendemos que esta adhesión se debe a la fuerza y a los valores positivos intrínsecos. Además, la actividad de estos jóvenes ha logrado inspirar a sus semejantes. Los casos que veremos en adelante son una muestra del poder de la comunicación elaborada por los jóvenes y adolescentes. A través de los discursos observados se ha comprobado

que estos chicos han contribuido a mejorar su sociedad o a generar un cambio. Mientras que otros han descubierto una manera de desarrollar sus habilidades digitales llegando a convertirlas incluso en una forma de generar ingresos como anunciábamos en el capítulo anterior cuando hablábamos de la economía de la participación.

Estos ejemplos han sido seleccionados para su análisis por el impacto que han tenido en sus comunidades, con el objetivo de observar en ellos elementos y rasgos comunes o relacionados, que nos permitan establecer las hipótesis de nuestra investigación. Y son asimismo un referente porque los estudios mencionados hasta ahora, demuestran cómo la creación de contenidos en las plataformas sociales como Twitter, Facebook, los blogs, etc., está siendo utilizada de forma efectiva para que los ciudadanos se impliquen en acciones colectivas y beneficiosas para sus comunidades (Gil de Zúñiga, Jung y Valenzuela, 2012; Tufekci y Wilson, 2012; Earl *et al.*, 2013; Thorson *et al.*, 2013; y Mihailidis, 2014).

En general, veremos cómo el discurso de la infancia *online* ofrece una perspectiva positiva del mundo virtual y la participación en él de los más pequeños. Tras el análisis de aquello que hacen en Internet estos niños que se muestran como ejemplo, se ha detectado una atención especial de los medios por aquello que dicen; la existencia de un lenguaje motivador que los menores emplean; la repetición de una serie de pautas en el proceso de participación en la red; la construcción de modelos de conducta para otros y el poder de la web social para adquirir notoriedad entre la audiencia.

3.1.1. Martha Payne: *Never Seconds*

Martha Payne es una joven escocesa que con 9 años de edad creó el blog *NeverSeconds* (2012) para denunciar la alimentación que recibían los estudiantes de la escuela pública donde estudia. La idea surgió de una tarea escolar en la que debían ejercer de periodistas. Cada día, la niña tomaba una fotografía del menú con su cámara y la publicaba en Internet acompañada de un pequeño texto. Los *post* de Martha comenzaron a recibir numerosas visitas y a generar un debate en la red sobre la nutrición de los menores en los centros escolares de todos los países. Dentro de los comentarios que otros usuarios hicieron en el blog, uno le recordó a la joven la suerte de tener algo para comer. Esto provocó que comenzase de forma paralela una campaña no solo por la mejora del menú escolar en su país sino para llevar comida a otros sitios donde niños como ella la necesitaran. De esta forma puso en marcha una cuestación a través del blog alcanzando los fondos suficientes para proveer 10

millones de comidas y construir el comedor de un centro en Malawi (África) a través de la fundación Mary's Meals.

El blog ha recibido más de diez millones y medio de visitas (2015) y en el perfil *NeverSeconds* de Twitter, la red social donde también difunde contenidos relacionados con su causa, cuenta con cerca de tres mil seguidores. La interacción con otros actores en la red, le permitió abrir un debate y compartir con escolares de todo el mundo información y fotografías sobre la comida en sus respectivos centros educativos.

Esto nos ofrece una perspectiva acerca de la repercusión que el caso de Martha adquirió en los medios de comunicación de todo el mundo. En la prensa internacional se han publicado más de un centenar de titulares como por ejemplo:

*"9-year-old who changed school lunches silenced by politicians"*³³ (*Wired*, 14/06/2012).

*"The story of Martha Payne: a food fight these bossy bureaucrats were never going to win"*³⁴ (*The guardian*, 15/06/2012).

*"Food for thought: Star pupil Martha exposes shocking state of her school dinners - and teaches grown-ups a lesson"*³⁵ (*Mirror*, 15/06/2012).

"El poder de una bandeja" (*eldiario.es*, 21/09/2012).

*"NeverSeconds dinners blogger Martha Payne sees Malawi kitchen"*³⁶ (*BBC News*, 2/09/2015).

Otro hecho significativo que nos permite comprender el efecto Martha Payne, es que la joven cuenta con una entrada en la Wikipedia y en una web que se ha puesto de moda: *knowyourmeme.com*, donde se recogen y documentan las historias y los datos de éstas que se vuelven virales en la red. La *BBC* en Escocia le ha dedicado además varios reportajes³⁷.

En este proceso la estudiante no ha estado sola, sino que ha recibido desde el inicio el apoyo de su familia para que defendiera sus ideas en Internet; especialmente el de su padre Dave Payne, quien gestiona los mensajes que recibe Martha y que le acompaña allí donde es invitada a contar su historia, y quien también le motiva e invita a dar ejemplo a otros niños que como ella, pueden cambiar o mejorar sus realidades. Juntos han producido además el libro *NeverSeconds* (editado por Cargo

³³ Trad. "A los 9 años de edad cambió los almuerzos escolares silenciados por los políticos".

³⁴ Trad. "La historia de Martha Payne: una lucha por la alimentación que nunca van a ganar los burócratas".

³⁵ Trad. "Alimento para el pensamiento: la alumna estrella Martha expone de forma impactante el menú de su escuela y enseña a los adultos una lección".

³⁶ Trad. "La bloguera de NeverSeconds ve la cocina de Malawi".

³⁷ Martha, Meals and Malawi. BBC TV Scotland documentary, 19/10/2012.
<https://www.youtube.com/watch?v=B2INwvynf3KI>

Publishing, 2012) donde narran la historia de su blog. El dinero de las ventas de los ejemplares también se destina a la ONG Marys' Meals.

NeverSeconds fue premiado como el mejor blog de gastronomía por el periódico *The Observer* (2012). Y la campaña de Payne fue reconocida como la campaña pública del año 2012 ("*Public Campaigner of the Year 2012*") en los premios del periódico *The Herald: The Scottish Politician of the Year awards*. En la gala Liberty Awards (2012), la estudiante recibió el galardón a "la joven del año" en la defensa de los derechos humanos.

Por último, el grupo de alimentación Lidl premió el trabajo de la menor con el "*Lidl Young Fundraiser of the Year 2013*" en la ceremonia *Pride of Britain Awards*.

Los valores que recoge el discurso de Martha han motivado que personajes públicos como el cocinero Jamie Oliver o Gordon Brown embajador de educación de la ONU, se hayan sumado a su lucha presentándola como un modelo de conducta para los demás.

En la actualidad (2015) el compromiso, la motivación e implicación de la estudiante continúan. Martha forma parte como asesora del consejo de alimentación de su colegio; acude a las conferencias TEDxTeen³⁸ donde otros jóvenes como ella comparten aprendizajes. También ha participado en programas de cocina con los chefs más prestigiosos del país como Jamie Oliver o Nick Nairn, y con este último promueve los beneficios de la dieta familiar escocesa. Por otro lado, ha colaborado junto con el embajador para la Educación de Naciones Unidas y ex primer ministro de Inglaterra, Gordon Brown, en campañas solidarias relacionadas con el empoderamiento y la educación de los jóvenes.

Las apariciones de Martha en televisión en espacios informativos de máxima audiencia o en los medios impresos de mayor tirada, plantea un interrogante; y es si la niña tuvo mayor visibilidad al despertar el interés de los medios de comunicación, o si el éxito se produjo primero en la red y por ello los medios expusieron su caso como un modelo a imitar. El periodista de *Forbes* Worstall (2012) en su artículo *Martha Payne and the Value of Social Media: When We Become Aware That Others Share Our Opinions And The Streisand Effect*³⁹, cree que son las redes sociales las que hicieron visible el caso de Martha pues explica que desde el año 2005 los medios en el Reino Unido monitorean aquello sobre lo que se conversa en ellas presuponiendo que lo que dicen son historias de interés. También considera que el intento de censura que recibió el blog de Martha por parte de las autoridades de su

³⁸ *Ted conferences*: <https://www.ted.com/attend/conferences/special-events/tedyouth>

³⁹ *Forbes*. Trad: Martha Payne y el valor de los medios sociales: cuando nos damos cuenta que otros comparten nuestras opiniones y El Efecto Streisand. <http://goo.gl/g9yeQY>

ciudad (Argyll), provocó el "efecto Streisand"⁴⁰, por el cual la idea de tratar de evitar que alguien difunda una información en Internet sólo hace que todos tengan en cuenta esa información, popularizando exactamente lo que se trata de ocultar.

El fenómeno Payne ha sido estudiado también por la comunidad científica, aunque no existen resultados en ninguna publicación oficial, por ejemplo, la profesora Recio expuso un trabajo al respecto dentro del programa del LXI Postgrado Internacional Comunicación y cambio social de la Facultad de Comunicación de Universidad de la Habana, alegando constituir un claro ejemplo de:

"los ciclos virtuosos y la dinámica viral de una experiencia de comunicación colectiva en Internet, donde aparecen todos los elementos: una idea original, desarrollada por una persona común, se enfrenta a un poder censor –en su caso el consejo de Argyll, Escocia, exigió que suspendiera la publicación de las fotos de sus almuerzos–, y logra, gracias a la censura, un eco atronador y una defensa masiva en las redes sociales; al final, la prensa de marca coloca en titulares la historia y se recrea un "efecto Streisand", agregándole más combustible y nuevas fronteras a la causa inicial"⁴¹.

El caso de Martha (figura 3.1.) atendiendo a la teoría de los *influencers* de Rodríguez (2013: 115), encontraría explicación en la afirmación de la autora por la que justifica que Internet facilita que se produzcan empoderamientos espontáneos de abajo a arriba, y en que "una sola historia indignante es más visible y poderosa que toda una realidad que tan solo sea triste". Mientras que en la teoría de la participación de Hawkins y NewHagen (2004) la acción de Payne se justificaría en el concepto de autoeficacia o *self efficacy* (Bandura, 1997: 3) por el cual un individuo inicia un proceso creyendo que puede cambiar la realidad de las cosas haciendo algo nuevo y cuyo logro entraña cierta dificultad.

⁴⁰ Efecto Streisand: término acuñado en el año 2005 para explicar los efectos contrarios que produce tratar de ocultar una información y que en Internet por el contrario, se multiplican sus efectos. Estos efectos se han sobredimensionado por la existencia de las redes sociales y su capacidad de propagación.

⁴¹Fuente: blog Instituto Internacional de Periodismo "José Martí" <http://goo.gl/TZ5Aj1>.

Figura 3.1. Observación de caso Martha Payne.



Fuente: elaboración propia.

3.1.2. Isadora Faber: *Diário de classe a verdade...*

Isadora Faber es una joven de Florianópolis (Brasil) que con diez años creó un perfil en la red social Facebook para denunciar los problemas de la escuela pública en la que cursa sus estudios. Inspirada en el caso de Martha Payne como ha afirmado en distintas entrevistas en los medios de comunicación, comenzó a publicar su particular diario abierto a todos los usuarios de Internet bajo el título: "*Diário de classe: a verdade...*" (2012), que desde hace tres años alimenta con fotografías tomadas en la escuela de las instalaciones, acompañadas de textos y de vídeos. Desde él invita a participar a los visitantes para debatir sobre la educación pública en América Latina, ofreciendo a la vez la posibilidad de aportar ideas o realizar comentarios constructivos. Finalmente, la Secretaría de Educación de Florianópolis promovió la reforma de la estructura de la escuela y reconoció la labor de Isadora alabando el contenido de la página como un foro de consulta y monitoreo para conocer la posición de la opinión pública sobre la enseñanza, pues en ella la estudiante recibe cientos de mensajes relacionados con su causa. Esto responde a la idea de Mihailidis (2014) sobre las redes sociales como espacios de empoderamiento de las voces de los ciudadanos de a pie, que se están comprometiendo con su comunidad a través de ellas y generando una corriente de ideas y diálogo. Esto está sucediendo especialmente entre los jóvenes quienes confían cada vez más en las plataformas sociales para solucionar temas locales.

En su labor como activista en la red Isadora ha contado siempre con el apoyo de su familia, de sus compañeros de clase y de una parte del profesorado, para continuar su campaña por la mejora de las infraestructuras de su centro.

Los medios de comunicación también han dado cobertura al discurso de Isadora Faber quien ha protagonizado entrevistas en programas de televisión⁴² y en otros medios de comunicación *on* y *offline* de los que hemos extraído los siguientes titulares para entender la trascendencia de su labor:

"Una niña consigue mejorar su colegio gracias a Facebook" (ELCOMERCIO.es, 3/08/2012).

"Dos niñas que cambiaron su mundo con blogs" (BBC Mundo, 5/09/2012).

"Inspiração da estudante Isadora Faber veio da Escócia"⁴³ (veja.com, 2/09/2012).

"Isadora Faber aparece em Google Do Dia Internacional Da Mulher"⁴⁴ (Noticias Do Dia Online, 8/03/2014).

⁴² Agora é Tarde con Danilo Gentili, 07/09/12. <https://goo.gl/CGqJuJ>

⁴³ Trad. "La inspiración de la estudiante Isadora Faber vino de Escocia".

⁴⁴ Trad. "Isadora Faber aparece en Google el Día Internacional de la mujer".

"Isadora Faber, criadora do "Diário de classe", lança livro em maio"⁴⁵ (Noticias R7, 28/04/2014).

"La paladina dei diritti degli studenti brasiliani ha 14 anni"⁴⁶ (Marie Claire, 13/01/2015).

Otra muestra de la notoriedad de Isadora en las redes es su inclusión durante dos años consecutivos en el *doodle* de Google⁴⁷ que homenajea a las mujeres en el día internacional de la mujer el 8 de marzo, así como en la lista del diario británico *Financial Times* sobre los brasileños más influyentes de 2013.

De la misma forma que ocurrió con Martha Payne, personajes populares de su país como el actor Guilherme Leicam o la psicopedagoga Quezia Julia, se han acercado a Isadora para mostrar su caso como ejemplo para la juventud. Y los medios de comunicación destinados a jóvenes también la han presentado como un modelo de conducta para los demás, como por ejemplo el diario *Teen*: "Diário de uma lutadora" (12/05/2014)⁴⁸.

A mediados de 2014 la editorial Gutenberg (como se aprecia en la figura 3.2.) publicaba la historia de la brasileña en un libro que recoge cómo surgió la idea de crear el perfil de Facebook para hablar sobre la educación pública en Brasil y las reflexiones de los debates sobre el tema, mantenidos con otros miembros de la red social. Aunque la actividad y el compromiso de Isadora Faber no se han limitado a la educación en su país, la joven, como se puede observar en todo el historial de su perfil en Facebook, simpatiza con otras causas sociales internacionales, especialmente con aquellas que afectan a la infancia. El último proyecto social de Isadora lleva su nombre y se trata de una ONG dedicada a numerosas causas sociales www.ongisadorafaber.org.br. También ha acudido a impartir conferencias sobre la mejora y los desafíos de la educación pública o las nuevas formas de ejercer el activismo en la democracia 2.0, en diferentes escenarios dentro de su país como TedxLiberdade (2014) y Conexões Globais (2013). Su implicación continúa en la actualidad (2015) como militante por la educación en Brasil.

⁴⁵ Trad. "Isadora Faber, creadora de Diário de classe, lanza un libro en mayo".

⁴⁶ Trad. "La campeona de los derechos de los estudiantes brasileños tiene de 14 años de edad".

⁴⁷ Dia Internacional da Mulher é Homenageado pelo Google Doodle. Referencia a Isadora por ser militante por la educación en Brasil. <http://goo.gl/pCTsQV>

⁴⁸ Trad. "Diario de una luchadora".

Figura 3.2. Observación de caso Isadora Faber.



Fuente: elaboración propia.

3.1.3. Marshall Reid: *Portion Size Me*

Marshall Reid es un niño americano que con diez años creó su propio canal de cocina en YouTube, llamado *Portion Size Me* (2012), para difundir los beneficios de una dieta saludable. Con la ayuda de su madre, produce y graba unos breves tutoriales de cocina destinados a otras personas que como él, se preocupan por la obesidad que padecen los jóvenes en Estados Unidos. La idea de crear el *videoblog* para luchar contra la obesidad infantil surge de la reflexión del joven sobre el excesivo tamaño de las bebidas y de los menús en general, para niños en su país. Además, en sus vídeos fomenta la práctica de ejercicio físico, ofrece consejos sobre nutrición y anima a los niños a cocinar en familia y a que aprendan a hacer la compra acompañando a los adultos al supermercado. Atendiendo al estudio *Obesity in the New Media: A Content Analysis of Obesity Videos on YouTube* (Yoo y Kim, 2012) el caso de Marshall se englobaría en la corriente de creadores de contenidos que están utilizando medios sociales como YouTube para canalizar asuntos relacionados con la responsabilidad sobre la obesidad y para ofrecer soluciones.

Por otro lado, el trabajo de Marshall ha captado la atención de la audiencia en Internet y de los medios de comunicación. En la prensa internacional comprobamos la repercusión que ha tenido su caso en los siguientes titulares:

"Portion size me! Boy, 12, takes control of his diet and changes his family's lifestyle"⁴⁹
(Daily Mail, 14/05/2012).

"A Child's Helping Hand on Portions"⁵⁰ (New York Times, 24/04/2012).

"Children 'changing the way we eat'"⁵¹ (BBC News, 19/06/2012).

"Author Marshall Reid, 12, Shares Tips On Portion Control, Healthy Food Choices"⁵²
(CBS Los Angeles, 29/06/2012).

"Marshall Reid, 12, Creates 'Portion Size Me' Plan To Eat Healthier, Lose Weight"⁵³
(Wusa 9, 20/08/2012).

"Marshall Reid, 12-year-old healthy food advocate"⁵⁴ (Los Angeles Times, 28/08/2012).

⁴⁹ Trad. "Una porción para mi tamaño. Un chico de 12 años toma el control de su dieta y cambia el estilo de vida de su familia".

⁵⁰ Trad. "Ayuda en porciones de la mano de un niño".

⁵¹ Trad. "Un niño cambia la forma en que nos alimentamos".

⁵² Trad. "El autor Marshall Reid de 12 años, comparte consejos para controlar las porciones y ofrece opciones de alimentación saludable".

⁵³ Trad. "Marshall Reid de 12 años, crea *Portion Size Me*, un plan para alimentarse de forma saludable y perder peso".

⁵⁴ Trad. Marshall Reid, el abogado defensor de 12 años de la comida saludable".

Resulta interesante cómo otros medios de comunicación que han visto en el chico un referente para sus iguales, han invitado al joven y a su familia a participar en sus propios espacios de cocina como es el caso de las cadenas de televisión Wusu 9; KCRA o CBS 6. Una muestra de la influencia de Marshall sobre sus iguales y del apoyo que éstos le han ofrecido, es la creación de un juego en Internet FreeSeedsForSchools.com, que consiste en preguntas sobre comida en el que cuando las respuestas son respondidas de forma correcta se destinan unas semillas para escuelas necesitadas que quieren construir un huerto.

Igualmente Marshall ha recorrido diferentes escuelas ofreciendo talleres formativos sobre nutrición. Y de la misma forma que sucedió con Martha Payne e Isadora Faber, el estudiante también ha publicado un libro con el mismo nombre de su programa aunque más específico. Bajo el título *Portion Size Me: A Kid-Driven Plan to a Healthier Family* (Editorial Sourcebooks, 2012), el joven autor propone un plan de vida sana para toda la familia. Además recoge datos de su investigación y los contenidos que ha distribuido en el blog.

Por otro lado, como decíamos en el segundo capítulo, cuando hablábamos de la relación que también se ha establecido en las redes entre los usuarios creadores de contenidos y las marcas, en el caso de Marshall ha surgido un vínculo interesante. La firma Alouette Cheese, compañía líder de quesos en Estados Unidos, decidió patrocinar el mensaje de Marshall a través del *Portion Size Me Summer Book Tour*; una gira para viajar en caravana alrededor del país promocionando un estilo de vida saludable en colegios, librerías, ferias de alimentación, programas de televisión de las principales cadenas y supermercados. Para Cristina Antón Villa⁵⁵, directora de *marketing* e innovación de Alouette, se trata de una alianza natural pues los Marshall encarnan la filosofía de su producto. Este hecho confirma la teoría de Noguera (2013: 248) sobre la oportunidad que constituye la economía de la participación para las empresas de todo tipo, “no sólo para los medios y las industrias culturales”, es decir; más allá de las portadas e informaciones que acaparó el caso de Marshall y los espacios televisivos, y de la rentabilidad para la editorial que publicó su libro, las empresas de alimentación tenían ante sí a un embajador potencial para sus productos con un discurso fresco, carisma y honestidad. Concurrida la gira por una parte de los Estados Unidos, el compromiso de Marshall continuaría con su presencia en los *stands* de la feria de alimentación Taste of Atlanta, rodeado de marcas como Kashi go lean Crunch cereals, Virginia Brand Pure HoneyBears o Dannon yogurt.

Nuevamente, como en los ejemplos anteriores, los personajes populares se adhieren al mensaje de los menores. El chef Jamie Oliver, igual que hiciera con Martha Payne, se unió a la causa del estudiante, y el presidente de los Estados Unidos Barack Obama

⁵⁵ Progressivegrocer.com <http://goo.gl/kHsbBa>

junto a su mujer, reconocieron el papel del joven en una cena en La Casa Blanca, con motivo de los premios de la fundación Epicurious por una alimentación responsable (figura 3.3.).

Figura 3.3. Observación de caso Marshall Reid.



Fuente: elaboración propia.

3.1.4. Malala Yousafzai: *el blog de Malala*

Malala Yousafzai es una joven pakistaní (Valle del Swat), que comenzó a los 10 años a escribir un blog para la BBC, bajo el título *Diary of a Pakistani schoolgirl* (2009). En su caso, el proceso de creación de contenidos fue a la inversa, es decir; la iniciativa no nació directamente de ella, sino que fue un reportero de la cadena inglesa quien acudió a su escuela buscando blogueras que dieran testimonio de la vida de las niñas en Pakistán bajo el imperio de los talibanes (Rahman, 2014). La estudiante se ofreció voluntaria y empezó a colaborar en la versión Urdu de la BBC tras el pseudónimo Gul Makai. Sin embargo, el anonimato no evitó que los terroristas conociesen la labor de Malala en el blog, por la defensa de la educación de las niñas. En el año 2012 sufrió un ataque cuando se dirigía a la escuela; un talibán le disparó en la cabeza. La repercusión del atentado fue internacional. Los medios de comunicación y las redes sociales convirtieron a Malala en un símbolo de paz y en un modelo a seguir para el mundo. Durante el período de tiempo que estuvo ingresada en un hospital de Birmingham (Reino Unido), se generó un movimiento viral en las redes sociales donde desde particulares hasta famosos, hicieron suya la causa de Malala reconociendo así el mérito y el ejemplo de la joven paquistaní. Particularmente en Twitter, los "hashtag"⁵⁶ #yosoyMalala o #I'mMalala convirtieron el caso en el tema de conversación en la red durante el tiempo en que la menor estuvo ingresada recuperándose (2013). Usuarios de todos los rincones del mundo, personajes populares políticos y anónimos difundieron fotografías, mensajes de ánimo, vídeos, etc., apoyando la causa de Malala. Precisamente el peso de la presión mediática y social, condujo a la estudiante a la asamblea de las Naciones Unidas donde defendió en un discurso inspirador el derecho a la educación (2013). Su alocución "un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo", conmovió al planeta. El trabajo de Malala ha estado siempre reforzado por su familia, especialmente por su padre el activista Ziauddin Yousafzai. También ha contado con el soporte de sus profesores y de sus amigas quienes, como explica en sus memorias *Yo soy Malala*, han sido un referente y una motivación para continuar reclamando sus derechos. Este apoyo demuestra la importancia del papel de la familia y el profesorado en la participación de los menores como veremos más adelante. En reconocimiento a su dedicación como joven activista en defensa del derecho a la educación, Malala ha sido galardonada con el Nobel de la Paz (2014), convirtiéndose en la persona más joven en obtenerlo. También ha recibido el Premio Sájarov a la Libertad de Conciencia de la Eurocámara (2013) o el Premio Simone de Beauvoir

⁵⁶ *Hashtag*: es una etiqueta para clasificar temas de conversación en la red social Twitter. Puede ser una o varias palabras precedidas del símbolo de la almohadilla #.

(2013), entre otros muchos. Además participa de forma habitual en conferencias internacionales para debatir sobre educación y derechos de la infancia. Su historia ha sido recogida en unas memorias (Alianza Editorial, 2014) traducidas en diferentes idiomas. Parte de las ventas de este libro tienen como fin contribuir a la educación de las niñas en el mundo.

En Wikipedia cuenta con una entrada que recoge los datos más relevantes de su biografía. Y en las redes sociales Twitter, Facebook, YouTube o Google+, cuenta con miles de seguidores. Los medios de comunicación han cubierto el progreso de Malala así como las actividades en las que ha ido participando:

"El blog de Malala Yousafzai, la joven que se atrevió a criticar al Talibán" (BBC Mundo, 10/10/2012).

"Malala, la chica más valiente del mundo" (CNN español, 13/10/2013).

"Día de Malala Yousafzai. Un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo" (El Mundo, 12/07/2013).

"Malala Yousafzai, la niña que cambió el mundo y va por más" (infobae.com, 22/11/2013).

"Malala Yousafzai: inspiración de muchos" (Agencia de Noticias Imagen del Golfo, 10/11/2014).

"Lo que comunica Malala" (El País, 14/10/2014).

El compromiso y la implicación de Malala continúan mediante su participación en numerosas iniciativas sociales. Además articula otros proyectos a través de su propia fundación www.malalafund.org, desde la que refuerza la lucha en favor de una educación universal. La actitud de la joven hacia la lucha contra las injusticias y la desigualdad, responde a la teoría de Paulo Freire (1978) sobre la concienciación y la vocación de sensibilizar del concienciador que tiene conocimiento de sus derechos y que trabaja desde la participación política y la formación de grupos de interés y presión para reivindicarlos. El aprovechamiento de los medios de comunicación y su habilidad para crear contenidos informativos y comunicar, han hecho de Malala una "buena ciudadana" (Mihailidis, 2014), por su uso efectivo de los medios para el compromiso cívico, tal y como refleja la figura 3.4.

Figura 3.4. Observación de caso Malala Yousafzai.



Fuente: elaboración propia.

3.1.5. Robby Novak: *The Kid President*

Robby Novak es un niño americano que a los 9 años publicó su primer vídeo en la plataforma YouTube con la ayuda de su tío Brad Montague. Juntos fundaron la marca Soul Pancake que da nombre a su canal en esta red social y dieron vida al personaje "*the kid president*" ("el niño presidente", 2012). En estos vídeos el joven se presenta como si fuera el presidente de los Estados Unidos. La escenografía imita el despacho oval de La Casa Blanca. Esta presentación ante los usuarios de Internet unida a su aspecto afroamericano, hacen más realista el símil con el presidente Barack Obama.

Los mensajes de Robby en YouTube, en su blog y en el resto de redes sociales, giran en torno a la felicidad, las capacidades individuales, el poder para cambiar las cosas o llevar una vida plena. Sus palabras de ánimo y su capacidad para generar una conversación en la red cautivan a una audiencia cada día más numerosa –más de 75 millones de visitas– y cientos de miles de seguidores en Twitter, Instagram o Facebook (2015). En la obra *Watching YouTube. Extraordinary Videos by Ordinary People* de Strangelove (2010), una investigación sobre gente corriente que produce vídeos extraordinarios en esta plataforma, encontramos la respuesta al éxito de Robby pues según este autor, los *youtubers* que logran mayor audiencia son aquellos que consiguen interactuar con los visitantes y establecer una relación basada en el diálogo con ellos. También Rodríguez (2013: 61) tiene un argumento para este fenómeno: "Los vídeos compartidos en YouTube, son las cosas que nos hacen reír, nos hacen sentir eufóricos, nos hacen sentir verdaderamente inspirados [...] y desencadenan un comportamiento de reenvío".

Kid president comenzó como una diversión familiar; junto a su tío, su hermana y amigos Robby grababa y editaba vídeos motivadores con la intención de transmitir felicidad. Su familia siempre ha confiado en el poder de los niños para cambiar el mundo y ha puesto su empeño en ayudar a que se escuchen sus voces a través de Internet. A pesar de padecer osteogénesis imperfecta, una enfermedad congénita, Robby se presenta como el mejor embajador para transmitir a la sociedad un mensaje de optimismo.

La notoriedad que ha logrado el menor ha propiciado que numerosos personajes populares como la cantante Beyoncé, el actor Martin Sheen, o el mismo presidente de los Estados Unidos, se hayan sumado a su causa. Barack Obama invitó a Robby Novak a La Casa Blanca el día de Pascua (*Pascua Egg Roll*, 2014) donde simularon en el despacho oval uno de sus populares *sketches* de YouTube. El autor Nick Hornby, el actor Kevin Costner, la humorista GloZell Lynette Simon o el actor Rainn Wilson han participado en el *show* del "*kid president*" en YouTube.

Los medios de comunicación han dado cobertura al caso de Robby Novak a quien han invitado a sus programas informativos y de entretenimiento presentando al joven como "el inspirador de una nación" (CNN, 2013). Los medios digitales y la prensa escrita también le han dedicado un espacio:

"*The inspiring life of the 'Kid President'*"⁵⁷ (CBS News, 2012).

"*How 'Kid President' Robby Novak's Viral Videos Are Bringing More Awesome Into the World*"⁵⁸ (entrepreneur.com, 22/01/2014).

"*'Kid President,' 9, is on a mission: To make grown-ups less boring*"⁵⁹ (Today News, 30/01/2013).

"*YouTube Star 'Kid President' Robby Novak LIVE*"⁶⁰ (Huffington Post, 18/06/2014).

"*How Kid President Would Lead the World*"⁶¹ (biography.com, 16/02/2015).

"*YouTube sensation Kid President set to make Studio A 'more awesome'*"⁶² (bizjournals.com, 9/03/2015).

El "niño presidente" también cuenta con una entrada en la Wikipedia y en la web que recoge datos sobre fenómenos virales en Internet, knowyourmeme.com. Y el portal de conferencias sobre casos de éxito TedxTalk, recoge varios vídeos motivacionales de Robby de sus distintas intervenciones en Estados Unidos.

Por otro lado, igual que hemos visto en los ejemplos anteriores de Martha Payne, Isadora Faber, Marshall Reid y Malala Yousafzai, también ha publicado un libro con su historia. Se trata de una guía para ser impresionante *Kid President's Guide to Being Awesome* de la editorial Harper Collins, 2015 (figura 3.5.). Además de esta iniciativa, ha puesto en marcha otras como la campaña "Happy Socktober" para recoger calcetines y donarlos a personas sin recursos. Este proyecto consiguió envolver a una comunidad numerosa a través de la red, que además de recolectar los calcetines entre sus amigos, familiares y vecinos, podía compartir sus vídeos, fotografías y textos contando su experiencia participando de esta actividad.

⁵⁷ Trad. "La inspiradora vida del "niño presidente".

⁵⁸ Trad. "Como los vídeos del "pequeño presidente" Robby Novak están convirtiéndose en los más fascinantes del mundo".

⁵⁹ Trad. "El niño presidente de 9 años tiene una misión: hacer a los adultos menos aburridos".

⁶⁰ Trad. La estrella de YouTube "el niño presidente" Robby Novak".

⁶¹ Trad. "Cómo un "niño presidente" podría liderar el mundo".

⁶² Trad. "El niño presidente, la sensación en YouTube, está preparado para hacer el Estudio A más impresionante".

Figura 3.5. Observación de caso Robby Novak.



Fuente: elaboración propia.

3.1.6. Dylan Siegel: *Chocolate Bar*

Dylan Siegel es un niño americano que escribió su primer libro a los 6 años. *Chocolate Bar* (2012) fue diseñado a mano con sus dibujos, con el fin de recaudar fondos para ayudar a la investigación de enfermedades raras como la que padece su mejor amigo. Paralelamente, fundó junto a su familia –su padre es consultor de *marketing*– la web *chocolatebarbook.com* (2012) y creó varios perfiles en distintas redes sociales donde distribuir información sobre su campaña y poder llegar así a una audiencia mayor. El objetivo era que desde estos espacios los usuarios pudieran adquirir un ejemplar, hacer donaciones para el fondo de investigación de la Universidad de Florida que investiga la enfermedad, y crear una red de colaboradores que se sumaran a su causa. El colegio donde estudia Dylan, sus compañeros y los familiares de éstos, se unieron a la campaña del joven. Un periodista, padre de una profesora del colegio publicó la historia de Dylan en un artículo para *Los Angeles Jewish Journal* que llamó la atención de un productor de la NBC. Esta fue la manera en la que el caso se hizo viral en la red y entre los espectadores. Enseguida el resto de medios de comunicación internacionales también difundieron la historia de Dylan Siegel y de su amigo Jonah Pournazarian.

"*Boy, 6, Writes 'Chocolate Bar' Book To Raise \$30,000 For Friend With Rare Liver Disease*"⁶³ (*Huffington Post*, 26/2/2013).

"*How to Change the World — Inspiration from Chocolate Bar Book*"⁶⁴ (*Bitch'in Suburbia blog*, 20/12/2013).

"*Kid raises over half a million dollars to cure friend*"⁶⁵ (*ABC 7 News*, 26/02/2014).

"*8-Year-Old Raises More Than Half A Million Dollars to Cure His Friend Jonah's Rare Liver Disease*"⁶⁶ (*ABC Nightly News*, 26/02/2014).

"*8-Year-Old Raises More Than \$1 Million to Help Cure His Friend's Rare Disease*"⁶⁷ (*Time*, 18/12/2014).

"*6-Year-Old Writes 'Chocolate Bar' Book to Save Friend's Life*"⁶⁸ (*Laist.com*, 18/12/2014).

⁶³ Trad. "Un niño de 6 años escribe *Chocolate Bar*, un libro para recaudar 30,000 dólares para un amigo con una enfermedad hepática".

⁶⁴ Trad. "Cómo cambiar el mundo. La inspiración de *Chocolate Bar*".

⁶⁵ Trad. "Un niño recauda más de medio millón de dólares para curar a un amigo".

⁶⁶ Trad. "Un niño de 8 años más de medio millón de dólares para curar la enfermedad de hígado de su amigo Jonah".

⁶⁷ Trad. "Un niño de 8 años recauda más de 1 millón de dólares para ayudar a curar la enfermedades rara que padece un amigo".

⁶⁸ "Un niño de 6 años escribe *Chocolate Bar*, un libro para salvar la vida de un amigo".

Dylan Siegel también ha participado en entrevistas y programas de televisión como en las cadenas CBS, la NBC o la ABC, donde podemos ver sus intervenciones acompañado de su familia o junto a su amigo. Incluso Chelsea Clinton la hija del que fuera presidente de los Estados Unidos, Bill Clinton, les entrevistó para la NBC Nightly News con el periodista Brian Williams. Y otros personajes populares como el jugador de fútbol americano Tim Tebow también han apoyado la iniciativa de Dylan.

A pesar de que no nos encontramos ante un contenido puramente creado en la red, sí que la campaña de promoción y recaudación de fondos se articula en Internet, especialmente a través de las redes sociales donde además, el autor y su amigo narran sus aventuras y ofrecen información del avance de la recaudación y del proceso de la enfermedad. Se trata de la combinación del *on* y *offline* que indican la profesora Lange (2014: 12) y Jenkins *et al.* (2006), quienes explican que existen "*participation gaps*" o brechas de participación, es decir; se dan diferentes niveles en el uso de los medios por parte de los niños y cada uno se compromete de una manera en la producción de contenidos en función de sus habilidades digitales, de las herramientas con las que cuenta, de su nivel educativo, social o de género y de otras preferencias personales.

Finalmente, aunque las ventas de *Chocolate Bar* han recogido una cuantía importante para luchar contra las enfermedades raras y financiar el tratamiento de Jonah, el amigo de Dylan, éste sigue trabajando por ayudar a otros niños y a la investigación en esta clase de patologías. Desde su web ofrece posibilidades de colaboración a otros usuarios como alojar un evento de lectura y venta de su libro para recaudar fondos, y talleres educativos y de concienciación para familias, profesores y niños. En la siguiente figura 3.6., recogemos todos estos datos.

Figura 3.6. Observación de caso Dylan Siegel.



Fuente: elaboración propia.

3.1.7. Tavi Gevinson: *Style Rookie*

Tavi Gevinson es una joven americana que creó a los 11 años su primer blog: *Style Rookie* (2008), donde publicaba fotografías de sus estilismos tomadas en el jardín de su casa, acompañadas de textos sobre moda. A través de esta bitácora llamó la atención de los más prestigiosos diseñadores y de la audiencia *online* –en sus inicios recibió más de 30.000 visitas diarias (2008) y en la actualidad tiene 300.000 seguidores en la red social Twitter y otros tantos en Facebook (2015)–. En este proyecto la ayuda de su padre fue inestimable; él gestionaba los correos electrónicos que la niña recibía.

El blog de Tavi ha ido evolucionando y su labor como joven periodista también. Hoy colabora con reputadas publicaciones de moda como *Harper's Bazaar* o la revista *Pop*, donde vierte su opinión sobre la industria textil y ofrece consejos para mejorar el estilo, además de reivindicar la figura de la mujer y el derecho de los menores a ser escuchados. Los expertos del mundo de la moda consideran que el caso de Tavi sentó un precedente y desde entonces, la opinión y el trabajo de los blogueros cobraron mayor importancia para la industria y el público.

Desde hace tres años (2012) la periodista –hoy mayor de edad– edita un libro sobre tendencias y además dirige su propia revista. El libro ha alcanzado el número uno en ventas de la categoría *Young & Adult Social Issues* (Adolescentes y adultos y temas sociales) de Amazon.

El éxito logrado por Tavi Gevinson también se observa en la cantidad de informaciones que le han dedicado los medios de comunicación de los que ha llegado incluso a ser portada (*Love, Elle o Vogue*), y en los que podemos encontrar titulares como los siguientes:

"La blogger de 13 años que irrita a las editoras de moda" (*Ianacion.com*, 2008)

"Tavi Gevinson, la voz de las artistas feministas" (*El País*, 24/10/2014).

"Tavi Gevinson: A Power Teen's New Direction. Tavi Gevinson became a hero to a generation of girls — then she graduated from high school"⁶⁹ (*RollingStone*, 14/08/2014).

"High schooler and creator of online magazine *Rookie*, Tavi Gevinson is busy fashioning a DIY media empire that speaks to teens"⁷⁰ (*L.A. Times*, 10/01/2014).

⁶⁹ Trad. "Tavi Gevinson: el poder de la adolescente toma una nueva dirección. Tavi Gevinson se convirtió en un referente para una generación de niñas - a continuación, se graduó en la escuela secundaria".

⁷⁰ "La estudiante y creadora de la revista *online Rookie*, Tavi Gevinson, está inmersa en el diseño de un imperio mediático dirigido a las adolescentes".

"Tavi Gevinson. *Writer; actress; founder and editor-in-chief, rookie*"⁷¹
(*thecoveteur.com*, 2014).

También la enciclopedia Wikipedia dedica una entrada a la biografía de Tavi Gevinson que recoge sus principales méritos. Igualmente sucede en la web de difusión de datos sobre fenómenos virales en Internet Knowyourmeme.com, donde la joven figura como un caso de éxito.

La popularidad de Tavi ha ido creciendo además fuera de la red, y personajes como la directora de cine Sofia Coppola, las actrices Amandla Stenberg, Greta Gerwig, Dakota Fanning, Gillian Jacobs y Kiernan Shipka y las cantantes Lorde y Kim Gordon, se han unido al discurso de la joven.

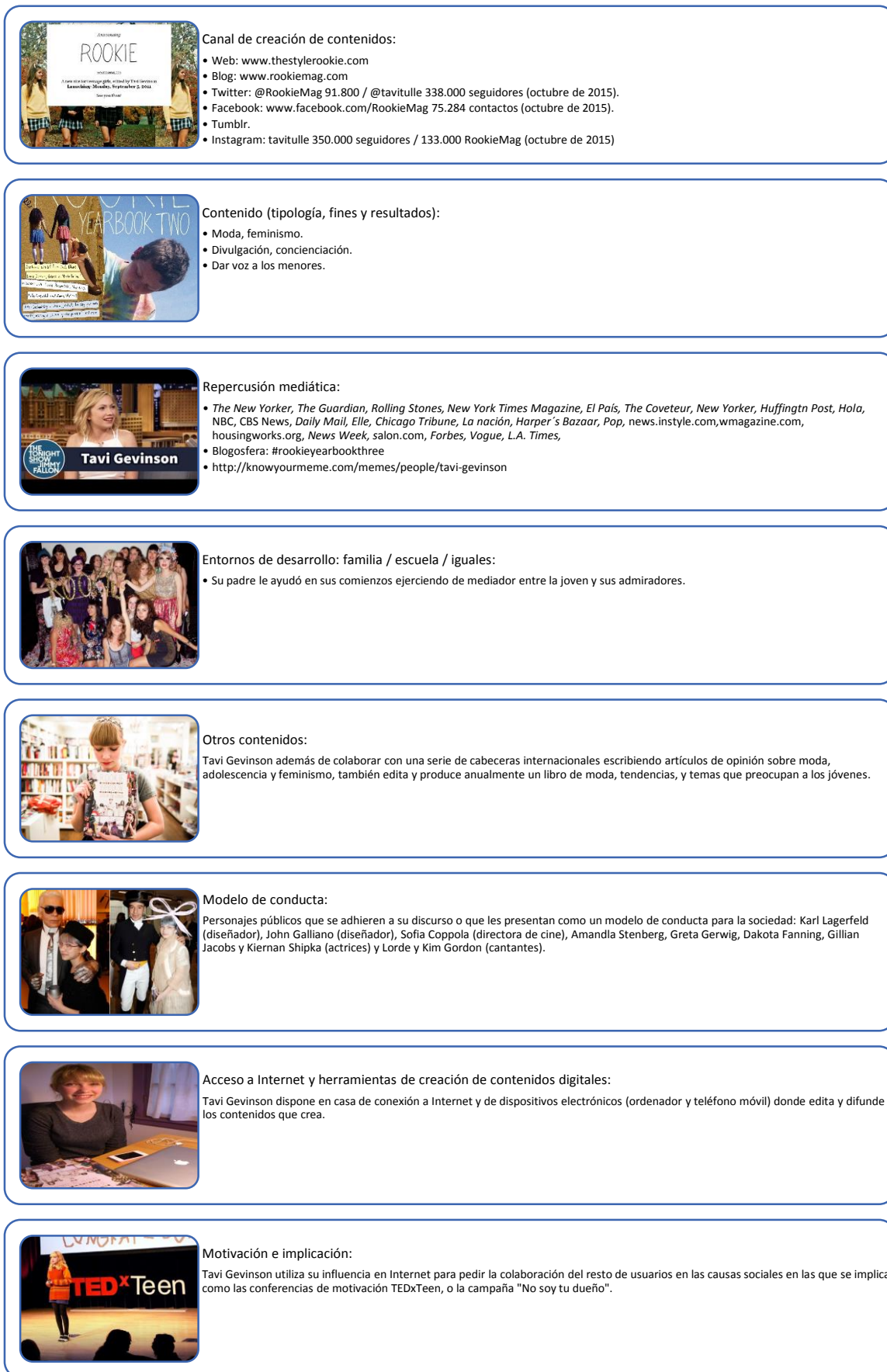
Durante estos años, los contenidos de Tavi Gevinson han ido evolucionando desde un comienzo aparentemente frívolo o superficial, hasta incluir en sus editoriales opiniones de peso sobre el feminismo o la cultura en general. En los años 2011 y 2012, la bloguera figuraba en la lista que elabora la revista *Forbes* de personajes influyentes de medios de comunicación menores de 30 años. En su página web escriben también niñas y adolescentes que tratan temas que afectan a las personas de su edad.

Tavi ha prestado igualmente su imagen para la conciencia pública, en la campaña "No eres mi dueño" por los derechos de la mujer. Y abanderó una operación de apoyo a Malala Yousafzai por la educación de las niñas en Pakistán. También ha impartido charlas TEDxTeen donde se presentaba como un ejemplo a imitar para otros jóvenes con inquietudes como ella.

La teoría de Ganetz (1995) explicaría el fenómeno *Style Rookie* por la cual la mujer ha estado tradicionalmente en posesión de los preceptos sobre la estética del cuerpo y la moda, especialmente sobre sus iguales, en la etapa adolescente cuando están desarrollando su identidad. Con la irrupción de Internet, la capacidad de influir sobre los demás se ha multiplicado como estamos observando en este trabajo. Es lo que Chittenden (2010), en su estudio sobre blogueras de moda adolescentes, llama poder social. Según este análisis, el cuerpo sirve como un sitio crítico del desarrollo de la identidad, y tener acceso a la ropa de diseño ofrece a las chicas adolescentes cierta popularidad. Esto ha generado a su vez que la industria de la moda igual que cualquier otro sector, como explicamos en el anterior capítulo, haya descubierto en este fenómeno una oportunidad para aprovechar la economía de la participación, ofreciendo la oportunidad de expresarse a la gente de la calle pues son en ocasiones la mayor fuente de influencia para los consumidores. La figura 3.7., ilustra el caso de Tavi Gevinson.

⁷¹ Trad. "Tavi Gevinson. Escritora, actriz, fundadora y jefa de edición de *Rookie*".

Figura 3.7. Observación de caso Tavi Gevinson.



Fuente: elaboración propia.

3.1.8. Evan Snyder: *Evan Tube HD*

Evan Snyder es un niño americano conocido en Internet como Evan Tube HD, que comenzó a subir vídeos a la plataforma YouTube a los 8 años de edad (2011). En un principio se dedicaba a compartir con otros usuarios sus impresiones sobre los videojuegos a los que jugaba. En la actualidad, comenta cualquier tipo de juego de mesa hasta productos alimenticios como meriendas y también golosinas o productos relacionados con el ocio en general: películas, teatro, musicales, etc.

En esta labor de producción y edición de vídeos Evan cuenta con su familia que le ayuda en la elaboración de los tutoriales e incluso protagonizan juntos muchos de ellos. La imagen que presenta su perfil en YouTube es profesional y cuidada como si de una marca se tratase. La colaboración de su padre se estima que ha influido sobre el joven creativo pues Jared, que así se llama, dirige una empresa de fotografía y producción de vídeo. Los seguidores del canal Evan Tube HD le han apodado "DaddyTube".

La cantidad ingente de visitas recibidas en su canal, le han convertido en un atractivo para las empresas de juguetes y videojuegos como Lego, Angry Birds, o Kinetic Sand, han contratado sus servicios como comentarista oficial de la marca. Este chico estadounidense es el joven menor de edad que más ingresos de la publicidad recibe por su labor como *youtuber* recomendando juguetes y videojuegos en forma de vídeo tutoriales. Su cuenta en Internet –con 469 vídeos publicados– suma más de 2.125.647 suscriptores y algunos de sus vídeos alcanzan los cuatro millones de visitas, sumando entre todos 1.415.494.769 visualizaciones (octubre de 2015). Estos datos han llamado la atención de los medios de comunicación que han recogido las cifras en sus informaciones:

*"The most popular kid you've never heard of"*⁷² (Newsweek, 30/10/2013).

*"This 8-Year-Old Makes \$1.3 Million A Year By Posting YouTube Videos"*⁷³
(businessinsider.com, 17/09/2014).

*"Did YouTube Make EvanTubeHD An Eight-Year-Old Millionaire?"*⁷⁴
(newmediarockstars.com, 24/09/2014).

*"YouTube mini millionaire. 8 years old cashes in on toys reviews"*⁷⁵(abcnews.com, 30/09/2014).

⁷² Trad. "El niño más popular que habrás oído nunca".

⁷³ Trad. "Este niño de 8 años gana 1,3 millones de dólares al año subiendo vídeos a YouTube".

⁷⁴ Trad. "¿Ha hecho YouTube millonario a EvanTubeHD de 8 años?".

⁷⁵ Trad. "Un mini millonario en YouTube de 8 años gana dinero por sus opiniones sobre juguetes".

"Meet the children turning playtime into profits with toy review videos on YouTube"⁷⁶ (Daily Mail, 5/11/2014).

"Meet Evan-tube, the kid YouTube toy review sensation"⁷⁷ (Today, 29/11/2014).

El fenómeno del joven *youtuber* ha sido objeto de atención también en las cadenas de televisión donde ha participado en entrevistas y en programas de entretenimiento. Además de los contenidos que hemos expuesto, Evan difunde otro tipo de información en su canal de YouTube, como consejos de otras características y relatos de su día a día. Llama la atención que dentro de su discurso ha ido añadiendo su opinión acerca de nuevos productos como por ejemplo, películas en el caso del estreno de *Earth to echo* (Walt Disney Pictures), o eventos como la New York Fair; además de otros géneros como helados, meriendas, galletas o golosinas. También resulta curioso el papel que comienza a desempeñar en sus vídeos Jillian, la hermana de Evan, participando de los comentarios de los juegos junto a él o sola delante de la cámara, sobre productos más orientados a niñas como las muñecas BEATRIX GIRLS Dolls de Popstar Club Inc., My little pony propiedad de Hasbro, Hello Kitty o Ice Cream Magic. Aunque no todas sus apariciones están relacionadas con la promoción para empresas privadas, por ejemplo, Jillian también ha creado vídeos de concienciación para apoyar la labor de la ONG Locks of Love, mientras que Evan lo ha hecho desde su cuenta de Twitter con la asociación BrickDreams.

Dicen los expertos que el éxito de la estrategia de Evan Snyder radica en la técnica del desempaquetado o *unboxing*, por la cual el joven se presenta delante de la cámara estrenando siempre productos nuevos y ofreciendo imágenes de ellos desde que abre el envoltorio hasta que muestra todas las perspectivas del producto para comentar sus cualidades. El hecho de que a los seguidores del canal de Evan les guste visionar estos contenidos, se debe a una sola razón; hay un placer innegable para el ser humano en la apertura de un producto nuevo, como en la degustación de las últimas gotas de una botella (Silcoff, 2014). En YouTube, cada vez más, los niños ven a otros niños desempaquetar productos comerciales. En la figura 3.8., resume el caso de Evan.

⁷⁶ Trad. "Conozca al niño que pasa el tiempo comentando las características de los juguetes en YouTube".

⁷⁷ Trad. "Conoce a Evan-Tube, el niño de YouTube, la nueva sensación comentando juguetes".

Figura 3.8. Observación de caso Evan Snyder.



Fuente: elaboración propia.

3.1.9. Brendan Jordan: *The Kid Diva*

Brendan Jordan es un chico americano que con 14 años grabó y subió a la plataforma YouTube su primer vídeo en octubre del año 2014. El contenido del documento era un baile inspirado en la cantante Lady Gaga que el propio chico protagonizaba y que se hizo viral en Internet. Los medios de comunicación –la CBS emitió en directo el baile– se hicieron eco del fenómeno “del niño Diva” (*Kid Diva*) como él mismo se ha dado a conocer, contribuyendo así a su popularidad dentro y fuera de la red.

Brendan continúa su producción en YouTube y además cuenta con perfiles en diferentes redes sociales ampliando así su actividad y su notoriedad en Internet. En Vine, Google+, Instagram, Facebook o Twitter, reúne a cientos de miles de seguidores. Sus vídeos superan los 5 millones de visitas (2015) y han propiciado miles de comentarios del resto de usuarios de Internet. Los medios de comunicación han seguido el caso de Brendan porque los contenidos no se han quedado exclusivamente en sus bailes sino que el joven ha creado una campaña de concienciación social para luchar contra el acoso hacia los menores homosexuales; es decir, Brendan se ha convertido de fan en ciberactivista contra la persecución en Internet a quienes son diferentes:

"Fenómeno en Youtube: El Video del Niño Que Baila Como Una Diva" (*El Mundo*, 16/10/2014).

"Conoce al adolescente que se convirtió en el nuevo símbolo de la lucha contra el bullying" (*eonline.com*, 16/10/2014).

"El video de Brendan Jordan es furor en internet y en las redes sociales" (*Diario La Provincia*, 18/10/2014).

"YouTube: El niño fanático de Lady Gaga que se hizo viral" (*publimetro.pe*, 20/10/2014).

Por otro lado, Brendan Jordan también ofrece en sus espacios donde crea contenidos digitales, consejos sobre moda, salud y belleza. Aprovechando la influencia que ejerce el joven sobre sus iguales y su capacidad de inspiración, la empresa American Apparel ha contado con su imagen para una campaña de ropa:

*"American Apparel makes 15-year-old YouTube star Brendan Jordan the face of its new campaign"*⁷⁸ (10/12/2014).

⁷⁸ Trad. "American Apparel ficha a la estrella de YouTube Brendan Jordan como la cara de su nueva campaña".

"*American Apparel ficha al niño diva, Brendan Jordan, como modelo*" (*meltybuzz.es*, 11/12/2014).

Aunque la mayoría de sus contenidos están relacionados con la artista de la que es fan, la cantante Lady Gaga, su popularidad le ha servido para apoyar a quienes como él sufren acoso *online* por su condición sexual. La familia, la escuela y los amigos de Jordan han sido esenciales en la lucha del menor animándole a emprender diferentes iniciativas como la lucha contra el *bullying* para la que promovió una campaña de concienciación mediante el uso de prendas de color morado con motivo del *Spirit Day* (2014); una de las acciones anuales del colectivo homosexual en Estados Unidos, en la lucha contra este problema en la red.

La defensa de estas causas ha contribuido a que celebridades de todo el mundo como Lady Gaga, Queen Latifah o la periodista Patranya Bhoolsuwan, se hayan sumado al discurso del niño.

El caso de Brendan (figura 3.9.) es una muestra evidente de la teoría desarrollada por Jenkins (2009) sobre cómo el fan se apropia del contenido del que es fiel seguidor y crea su propia versión con el resultado en esta ocasión, de una auténtica revolución en las redes sociales y en los medios de comunicación que dieron cobertura a sus contenidos y que hoy siguen su evolución a través de las cuentas sociales del adolescente.

Figura 3.9. Observación de caso Brendan Jordan.



Fuente: elaboración propia.

3.1.10. Jazz Jennings: *I'm Jazz*

Jazz Jennings es una adolescente americana que a los 6 años creó su propio *videoblog* en la plataforma YouTube en el año 2006, dándose a conocer ante el público como: *I am Jazz*. La joven utilizó este canal a modo de diario para contar cómo era la vida de una menor transexual. Desde el principio estuvo respaldada por su madre y por el resto de su familia y amigos quienes como afirma, le han inspirado para seguir adelante.

Hoy se le considera una de las mayores ciberactivistas y ha escrito el primer cuento para niños cuyo personaje principal es también transexual, *I am Jazz* (2013). Para publicar el libro la joven recibió el soporte de Jessica Herthel, directora del Proyecto de Educación Nacional de Stonewall.

De forma paralela esta estudiante ha ido organizando y distribuyendo sus contenidos en distintas redes sociales como Twitter, Instagram, Facebook, Tumblr o Vine, donde tiene miles de seguidores (julio de 2015).

En su campaña contra la discriminación *online* y el ciberacoso, Jazz Jennings ha contado con el apoyo de los medios de comunicación que se han hecho eco de su historia. En las informaciones que le han dedicado podemos leer calificativos como: influyente, estrella, o activista. También podemos ver cómo se ha convertido en objeto de campañas publicitarias por su mensaje honesto, y en un personaje interesante para la televisión:

"Jazz Jennings, la adolescente transgénero más influyente del mundo" (*diviniteen.com*, 23/10/2014).

"Transgendered teen Jazz Jennings to star in new TLC series *All that Jazz*"⁷⁹ (*nydailynews.com*, 12/03/2015).

"Jazz Jennings, Transgender Teen Activist, Lands Reality Show"⁸⁰ (*themarysue.com*, 12/03/2015).

"Jazz Jennings, la adolescente transgénero que sorprende al mundo" (*RPP Noticias*, 13/03/2015).

"Conoce a la adolescente transgénero que está haciendo historia" (*eonline.com*, 13/03/2015).

"Trans Teen Jazz Jennings Is The New Clean & Clear Campaign Girl"⁸¹ (*buzzfeed.com*, 13/03/2015).

⁷⁹ Trad. "La niña transgénero Jazz Jennings se convierte en estrella con la nueva serie de la TLC *Todo sobre Jazz*."

⁸⁰ Trad. "Jazz Jennings, la adolescente transgénero y activista, tendrá su propio *reality show*".

⁸¹ Trad. "La adolescente transgénero Jazz Jennings es la nueva chica de la nueva campaña de Clean & Clear".

Además de los medios de información, personajes famosos como las actrices Jennifer Lawrence y Laverne Cox o la presentadora Rosie O'Donnell, han animado a la joven en sus apariciones públicas, mostrándole su apoyo y presentándola como un modelo a seguir, por ejemplo en el programa de Oprah Winfrey y en *The Rosie Show*.

Como consecuencia de la notoriedad alcanzada, fue elegida por la revista *Time*, una de los 25 adolescentes más influyentes de 2014. Quizá por este motivo, también tiene en la enciclopedia Wikipedia, una entrada que recoge los principales datos de su biografía.

La popularidad de Jazz ha motivado que la marca de productos de belleza para jóvenes Clean & Clear, le haya contratado para una campaña publicitaria bajo el lema "Mira a mi auténtico yo". Esta campaña aprovecha la influencia de Jazz Jennings en las redes sociales donde solicita el apoyo de los usuarios invitándoles a utilizar el *hashtag* #SeeTheRealMe y compartir en él historias personales que promuevan la belleza natural.

Según la empresa de cosmética, Jennings está transformando el mundo y ayudando a cambiar la forma en que la sociedad ve a las personas transgénero.

El nuevo proyecto en el que se ha implicado es una serie de televisión sobre su vida: *Todo sobre Jazz*, que emitirá la cadena TLC durante 2015, y en la que interviene toda su familia; sus padres, sus hermanos y sus abuelos.

El caso de Jazz (figura 3.10) responde a la teoría de Hellenga (2002) sobre la necesidad de los jóvenes de reafirmar su personalidad frente a sus iguales, fenómeno que se ha trasladado ahora a Internet por constituir un espacio para que los jóvenes resuelvan sus problemas de identidad –incluyendo la sexual– y autoestima, pues es el lugar donde se sienten más cómodos. También se relaciona con la "intimidad pública" (Arfuch, 2005, cit. en Winocur, 2012) o "extimidad" (Sibilia, 2008: 16, cit. en Winocur, 2012), que hace referencia a aquella información sobre nuestra privacidad y sobre la que "debemos decidir y hacernos responsables todo el tiempo sobre lo que es comunicable o no, con quién o quiénes compartirla, en qué momentos y en qué espacios reales o virtuales" (Winocur, 2012: 8).

Figura 3.10. Observación de caso Jazz Jennings.



Fuente: elaboración propia.

3.1.11. Bailey Snow: *Brick Dreams*

Bailey Snow es un joven americano que a los 17 años fundó la web *brickdreams.com* (2012) como una plataforma desde la que recoger y distribuir piezas de Lego para aquellos niños con menos recursos y víctimas de la violencia doméstica y otros abusos. Su objetivo entonces era poder cambiar la vida de las personas sin medios. La idea de pedir la donación de piezas de este popular juego no fue otra que el hecho científico de que estos "ladrillos" de plástico, estimulan la mente y contribuyen al desarrollo de los pequeños ayudándoles a aprender y a usar su imaginación, es decir; es un juego con efectos terapéuticos.

La familia de Bailey, los amigos y los compañeros de su escuela, participan en el proyecto del chico desde el primer momento. Juntos le ayudan a promover su iniciativa en Internet y a la recogida, limpieza y empaquetado de las piezas de Lego. A través de la web y utilizando las redes sociales como YouTube, Twitter o Facebook, Bailey ha logrado ampliar la repercusión de su web, llamando la atención de usuarios anónimos e implicándoles en su campaña. El vídeo de promoción de la web ha recibido cientos de miles de visitas.

Además ha conseguido que numerosas organizaciones contribuyan a su causa: Boys & Girls Club, los Departamentos de Policía de Auburn, Roseville y el de Rocklin, el Departamento del Sheriff del Condado de Placer, la Oficina del Fiscal del Distrito del Condado de Placer, Stand Up Placer o la organización KidsFirst. Además, su idea ha impactado a cientos de niños. Esto demuestra la teoría de Buckingham (2003) sobre que los medios se han convertido en espacios más útiles para articular causas sociales que otras instituciones, llegando a sustituir el lugar de la familia, la iglesia o la escuela.

También los medios de comunicación han dado voz a la idea de Bailey Snow, aunque fue éste quien llamó directamente a *The Press Tribune*, el periódico local de su ciudad para que publicara un artículo sobre BrickDreams y así darle mayor difusión. Posteriormente, otros medios también informaron sobre la campaña de Bailey:

"Granite Bay teen collects Legos for needy kids. Started a charity called Brick Dreams"⁸² (*The Press Tribune*, 20/11/2012).

"BrickDreams changing lives one Lego at a time"⁸³ (*KCRA 3 News*, 25/11/2013).

"Granite bay. Giving old Legos a new home"⁸⁴ (*CBS Sacramento*, 10/04/2013).

⁸² Trad. "Un chico de la bahía recoge Legos para niños necesitados. Empezó con una campaña de caridad llamada *Brick Dreams*".

⁸³ Trad. "Brick Dreams cambia las vidas y los Legos a la vez".

⁸⁴ Trad. "Un chico de la bahía da a los Legos viejos un nuevo hogar".

"A *Difference Day Awards: Toys build hope*"⁸⁵ (*Usa Today*, 2/05/2014).

"*Unsung heroes of weave Bailey Snow of brickdreams*"⁸⁶ (weaveinc.org, 2014).

Por otro lado, la alianza con personajes influyentes en la red como el *youtuber* Evan Tube HD, ha contribuido a incrementar la repercusión de BrickDreams. Solo el vídeo de Evan ha recibido alrededor de un millón de visitas. Este efecto nos permite comprender la popularidad que puede alcanzar en Internet un creador de contenidos digitales que gusta a los usuarios, sin importar la edad. Pero también ha logrado implicar a personas anónimas que a través de vídeos, post y fotografías que alojan en su web, animan a otros a realizar donaciones. De esta forma Snow alimenta el contenido de sus redes sociales de una manera diferente y convierte a los sujetos en protagonistas *on* y *offline*, del cambio que persigue.

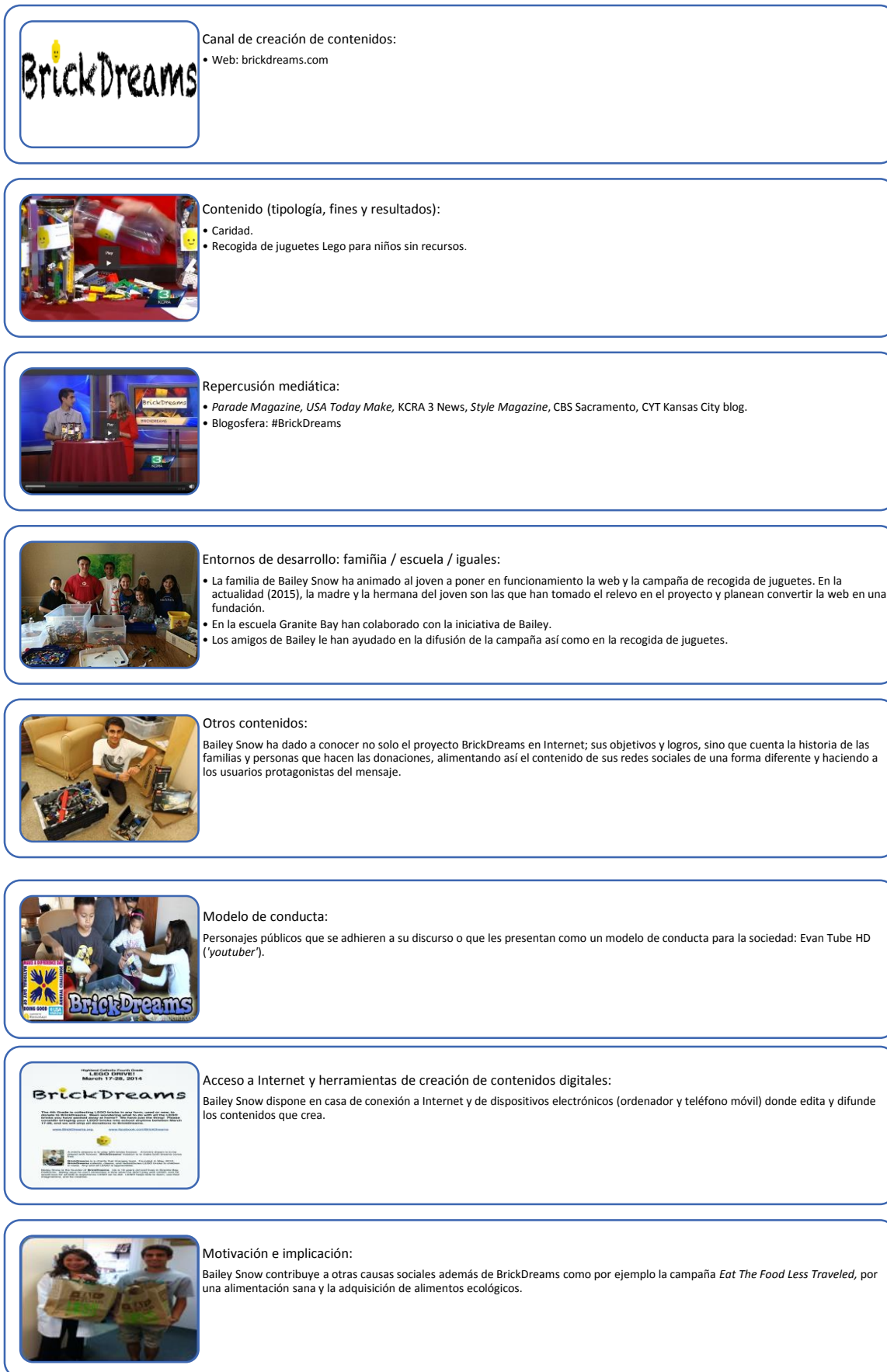
Por su labor, Bailey ha recibido el reconocimiento de la sociedad estadounidense, a través de múltiples premios. La web BrickDreams.com ha sido reconocida con los galardones: *Molina Community Champions*, *Make A Difference Day awards*, *Points of Light Charity* o los *Molina Healthcare Award*.

En 2014 decidió pasar el testigo de la web y de su trabajo en general a través de BrickDreams, a su hermana y a su madre, para centrarse en sus estudios y ayudar en otras causas desde la universidad. Aunque sigue colaborando en la promoción del proyecto que emprendió y en otras iniciativas sociales como la campaña *Eat The Food Less Traveled*, por una alimentación sana y la adquisición de alimentos ecológicos (figura 3.11.).

⁸⁵ Trad. "Premios *A Difference Day*, juguetes que construyen esperanzas".

⁸⁶ Trad. "Héroes anónimos como Bailey Snow de Brick Dreams".

Figura 3.11. Observación de caso Bailey Snow.



Fuente: elaboración propia.

3.1.12. Alec Urbach: *From the Ground Up*

Alec Urbach es un joven americano que a los 17 años fundó *fromthegroundup.org* (2012) una plataforma en la que vuelca todos sus conocimientos para ayudar a los niños analfabetos en países en desarrollo. Mediante una serie de contenidos digitales, especialmente animaciones audiovisuales de carácter didáctico sobre ciencia, matemáticas o por ejemplo, una película de dibujos animados sobre cómo mantener una buena higiene, el joven combina su pasión por el cine con las ganas de ayudar a los demás. Para Alec, la enseñanza visual puede superar la barrera del idioma si los niños desconocen la escritura ya que logran aprender conceptos solo a través de la imagen. En 2014, sus contenidos ayudaron a más de 240.000 niños en África y Sudamérica. Esto responde a la teoría sobre el empoderamiento que la alfabetización mediática otorga a los jóvenes ayudándoles a sortear la brecha digital, conectándoles con el mundo e incluyéndoles en un sistema de participación más democrático (Mihailidis, 2014).

La actividad de Urbach también responde a algunas de las hipótesis que se plantean en esta investigación; la alfabetización y la motivación que se genera entre iguales. Con su ayuda, otros jóvenes como él, han desarrollado nuevas competencias para poder elaborar como hace él sus propios contenidos y convertirse en comunicadores potenciales.

Otro de los hitos de Urbach es que además, dirige *worldwise Comics™*; una compañía que produce una serie original de cómics para niños a nivel mundial donde trata problemas sociales como: la intimidación, la presión negativa de los compañeros, la importancia de permanecer en la escuela, la necesidad de agua limpia, la diversidad, etc. Una parte de los ingresos de *Worldwise Comics™* van a financiar las escuelas primarias atendidas en los EE.UU., África y América del Sur.

La familia de Urbach ha sido fundamental para llevar a cabo sus ideas. Su hermano Jourdan, fundó *Children Helping Children* (ahora llamada *Concerts For a Cure*, 2006) y el *International Coalition of College Philanthropists*. Sus padres le animaron a hacer lo mismo, y decidió centrar sus esfuerzos en los niños de países en desarrollo.

Los medios de comunicación han publicado la historia de Alec destacando su capacidad para cambiar el mundo:

*"Way to go: Alec Urbach, Roslyn"*⁸⁷ (*News Today*, 11/11/2011).

*"Alec Urbach Wins the National Caring Award"*⁸⁸ (*nshss.org*, 17/12/2012).

⁸⁷ Trad. "Un ejemplo a seguir. Alec Urbach, Roslyn".

⁸⁸ Trad. "Alec Urbach gana el Premio Nacional de Caridad".

"From 'Artistic Rebel' to Global Changemaker"⁸⁹ (Huffington Post, 24/04/2012).

"Alec Urbach: at 15, a force of positive social change"⁹⁰ (nymetroparents.com, 10/9/2013).

"Educating Our Global Peers From The Ground Up"⁹¹ (peerspring.com, 2014).

"10 Influential Young Activists"⁹² (Borgen Magazine, 20/06/2014).

Alec ha recibido además de la atención de los medios, el reconocimiento de la sociedad; el Youth Service America le eligió en 2014 como uno de los 25 jóvenes más poderosos e influyentes del mundo. También ha recibido otras distinciones por su labor entre las que destacan una serie de becas por su servicio público y académico; la designación como portador de la antorcha para los Juegos Olímpicos de Londres 2012; su elección como Global Leader Teen 2012; o la Beca Milton Fisher para la Innovación y Creatividad.

Por otro lado, el compromiso social de Urbach se traslada al ámbito *offline* donde también difunde su discurso sobre educación creativa y empoderamiento social y empresarial de los jóvenes, en eventos como TEDxTeen (figura 3.12.). El mensaje del joven es que la clave del éxito es la educación para innovar e inspirar a las nuevas generaciones.

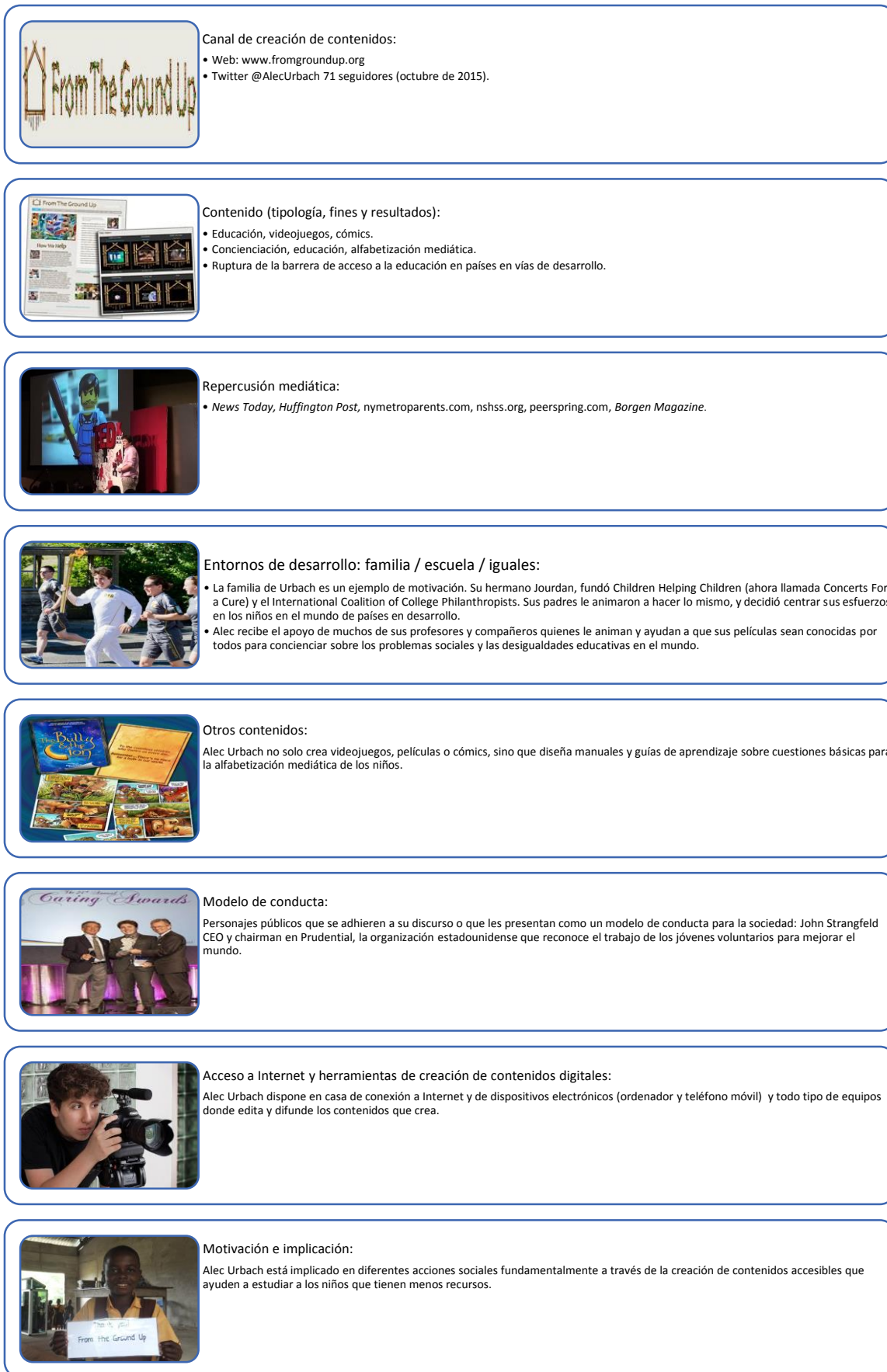
⁸⁹ Trad. "De artista revelación a agente global del cambio social".

⁹⁰ Trad. "Alec Urbach: a los 15 años es una fuerza del cambio social positivo".

⁹¹ Trad. "Educando a nuestros iguales a nivel mundial desde *From The Ground Up*".

⁹² Trad. "Los diez activistas jóvenes más influyentes".

Figura 3.12. Observación de caso Alec Urbach.



Fuente: elaboración propia.

3.1.13. Dylan Mahalingam: *Lil' MDGs*

Dylan creó con 9 años una web llamada Killer Waves (2004) junto a sus amigos, sus familiares y con la colaboración de los profesores de su colegio, para ayudar a los países del sudeste asiático y del Este de África a paliar los daños sufridos por los *tsunamis* del año 2004. A través de este espacio en Internet pretendía explicar al resto de niños del mundo qué era un *tsunami* y concienciar sobre la necesidad de ayudar a las personas que habían vivido esa situación. Posteriormente, fundó una nueva web *lilmdgs.org* (2004) y la asociación sin ánimo de lucro Lil' MDGs. El objetivo de su proyecto era poder ayudar desde la red a niños en otras partes del mundo y contribuir a la consecución en 2015 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (*Millennium Development Goals* o MDGs). En este proyecto también participan sus primos, entonces menores de edad como él. En la plataforma dan voz a problemas sociales como la lucha contra el sida, la mejora del acceso a la educación, la erradicación del hambre y la pobreza extrema, la promoción de la tolerancia, la promoción de los derechos humanos, la promoción de la igualdad de género, la mortalidad infantil, el fomento de la diversidad, el apoyo a un sistema económico justo, o la sostenibilidad del medio ambiente. El caso de Dylan es un reflejo del concepto "Comunicación para la Solidaridad" desarrollado por Álvarez (2014: 692), que hace referencia a "la comunicación personal y social que logra desencadenar procesos de solidaridad en cada persona y en la sociedad en su conjunto, logrando, con esos procesos, modificar de manera positiva la realidad".

Los medios de comunicación también han apoyado la labor de Dylan en la fundación mediante la publicación de distintas informaciones sobre las actividades que emprende, en las que destacan su capacidad para ayudar y para transformar el mundo:

"Student creates web site on tsunamis"⁹³ (*The Derry News*, 22/04/2005).

"Tsunami inspired local 10-year-old to action"⁹⁴ (*The Derry News*, 30/12/2005).

"Students tackle community woes"⁹⁵ (*The Eagle Tribune*, 2/03/2007).

"5 Super-Inspiring Kids"⁹⁶ (*Newtown Community Chiropractic*, 2010).

"Local Teen Shares National Honors with Michelle Obama"⁹⁷ (*Nutfield News*, 7/04/2011).

"Another disaster, another chance for teens to help"⁹⁸ (*Union Leader*, 6/04/2011).

⁹³ Trad. "Un estudiante crea una web sobre *tsunamis*".

⁹⁴ Trad. "Un *tsunami* inspira la acción de un niño de 10 años de edad".

⁹⁵ Trad. "Los estudiantes abordan los problemas de la comunidad".

⁹⁶ Trad. "Cinco chicos súper-inspiradores".

⁹⁷ Trad. "Chicos locales comparten Honores Nacionales con Michelle Obama".

⁹⁸ Trad. "Otro desastre, una oportunidad para que los adolescentes ayuden".

"A NH teen who is changing the world"⁹⁹ (WMUR 9 abc, 7/06/2012).

Por otra parte, Dylan colabora como columnista en la edición *Huff Post Teen* del *Huffington Post*. En sus artículos defiende el libre acceso a Internet para educar, participar, inspirar y empoderar a los jóvenes en todos los rincones del mundo, y expone casos de éxito de menores que inician proyectos para mejorar la sociedad. La labor de Dylan y de sus primos y amigos en la web ha sido reconocida por los World Summit Youth Award (2012) que premia los mejores contenidos electrónicos en el mundo creados por jóvenes emprendedores sociales.

Además de los contenidos que crea para la web de su fundación y de su trabajo como articulista, el joven imparte talleres de trabajo para menores sobre alfabetización mediática, y organiza campañas para animar a otras personas a hacer un uso positivo de la tecnología para cambiar las cosas. Esto demuestra que los jóvenes como Dylan y sus amigos se han convertido en un recurso como Checkoway y Gutiérrez (2009) señalan que está sucediendo, pues se están erigiendo en agentes de cambio, responsables y con capacidad para modificar su comunidad.

Dylan ha sido invitado a ofrecer conferencias de motivación como en el foro TEDxTalk. Y empresas como Pepsi, Nestlé o Disney, han utilizado su imagen de liderazgo para sumarse a su discurso o para asociar los valores positivos que incluye éste, a sus respectivas marcas. Por esta misma razón personajes populares como Michelle Obama, primera dama de los Estados Unidos, o Jan Owen, CEO de Foundation for Young Australians (FYA) entre otros (figura 3.13.), se han adherido a su mensaje.

⁹⁹ Trad. "Una mano amable adolescente que está cambiando el mundo".

Figura 3.13. Observación de caso Dylan Mahalingam.



Fuente: elaboración propia.

Todos estos casos que hemos presentado, son solo algunos de los muchos que se encuentran en la red. En ellos convergen no solo los elementos comunes que ilustramos a través de las figuras (3.1.-3.13) y que sentarán las bases de nuestro modelo, sino los paradigmas teóricos en los que hemos sustentado esta investigación. De manera general, podemos ver que se cumple la teoría de Mihailidis (2014) sobre la alfabetización mediática y su uso para ayudar a los demás. Pensemos por ejemplo, en el caso de Martha Payne que comenzó como una actividad de clase titulada: ¿quieres ser periodista por un día? Y cómo la joven aprovechó los recursos que la escuela puso a su alcance, con la intención de mejorar el menú del comedor de su centro no solo para ella, sino para que todos sus compañeros recibieran una alimentación más saludable. O cómo Malala tomó la oportunidad que le dio un medio de comunicación (la *BBC*), para que pusiera en práctica sus dotes como ciberactivista. También Robby Novak pudo ser un simple *youtuber*, pero decidió enseñar a los usuarios de Internet a ser felices y a entrenar su autoestima. Estos comportamientos reaccionarios, responden según Peterson y Seligman (2004) a las fortalezas cognitivas individuales de las personas. Una de ellas, consiste precisamente en emplear la información para mejorar la vida de los demás y en esta misión dicen los autores, las personas tienen que cautivar al público. Esto último, se observa en el número de seguidores que los jóvenes tienen en sus redes sociales, o revisando el espacio que han ocupado en los medios de comunicación. Esto significa que además, han roto la barrera del espacio físico; ya no hay obstáculos geográficos ni temporales para la asociación y la participación, el activismo 2.0 es una realidad. Porque el simple uso de Internet puede fomentar u obstaculizar la participación democrática de los jóvenes (Ekström y Östman, 2013). Y, "los individuos que en el mundo físico no pueden desarrollar sus inquietudes cívico-sociales por la soledad o el carácter minoritario de los planteamientos, hallan en las redes sociales *online* iguales con los que contactar y coordinarse gracias a la invisibilidad de los límites geográficos y la desaparición de las distancias que provoca Internet" (Galera, Seco, y Del Hoyo, 2013: 97). El caso de Isadora Faber es una muestra; la joven coordina el debate sobre la educación pública en Brasil y articula a través de su perfil en Facebook las denuncias, quejas y sugerencias de mejora de estudiantes de todo el país, generando lo que Jenkins (2006) llama una cultura participativa. Por otro lado, la mayoría de los proyectos de estos jóvenes, que empezaron como pequeñas acciones de protesta a través de sus anónimos medios *online*, han terminado en micro-cambios o pequeños cambios, en los que "una persona tiene la responsabilidad de liderar un proceso de cambio" (Del Prado, 2007: 270). Véanse como modelo, a Dylan Siegel, Bailey Snow, Martha Payne, Isadora Faber, Marshall Reid, Alec Urbach, o Tavi Gevinson, quienes han transformado sus respectivas realidades. Otros, incluso han generado un gran

cambio o macro-cambio que, aunque como dice el autor suene algo “grandilocuente”, no es más que cambiar, “cuando todos deben cambiar”, y “afecta a la persona como parte de una comunidad mucho más amplia” (*Íbid.*). Recordemos los logros de Malala Yousafzai (el de mayor alcance), Robby Novak, Brendan Jordan, Jazz Jennings o Dylan Mahalingam. Paradójicamente, son los que menos afectan el comportamiento cotidiano de los individuos, sin embargo, los puede iniciar una sola persona. Estos chicos, de forma individual y sin importar su edad, se han mostrado como impulsores del cambio, porque como decía Stern (2008) se sienten creadores y comunicadores públicos. Aunque Simonton (2000: 97) en su teoría del “Big C”, sí que establece diferencias entre los grandes y los pequeños impulsores del cambio; los niños serían lo que él denomina como “pequeños c”, pequeños creadores que se sirven de su creatividad, ingenio e inteligencia para resolver problemas diarios. Aunque para Krauskopf (2000a) es mejor no hacer distinciones y concebir la juventud, como dijimos anteriormente, como un periodo de transición hacia la edad madura, donde los chicos son parte del cambio, sin importar el ámbito desde el que quieran emprenderlo: político o cívico, cultura y ocio, y amistad o socialización, como decían previamente Kahne, Lee y Feezell (2012). Estas afirmaciones y la diferente naturaleza que adquiere la participación en cada uno de los paradigmas, se contradice sin embargo, con lo que decían Galera, Seco y Del Hoyo (2013), pues asociaban la implicación a aspectos sociales o grandes emergencias y catástrofes. Podemos ver que esto ya no es así; la movilización en las redes puede responder también a causas particulares.

En resumen, estos casos de éxito reflejan una nueva concepción sobre los jóvenes, esperanzadora, lejos de estigmas, y positiva, como creen De Sousa Santos (2006); Ribble (2009); o Covi, (2012), en la que el joven usa la tecnología como un buen ciudadano.

En el siguiente epígrafe, describiremos cada uno de los elementos que coinciden en los casos expuestos, y que hemos identificado como variables, con la intención de que representen nuestro modelo teórico.

3.2. Identificación y denominación de los factores de funcionamiento del modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

Una vez que hemos descrito los diferentes contextos en los que se desarrolla la participación infantil y juvenil en comunicación, y habiendo comprobado algunos de los efectos de la creación de contenidos digitales a través de ejemplos de menores creadores, a continuación veremos detenidamente las dimensiones personales,

sociales y contextuales que influyen en la producción de contenidos. Posteriormente, propondremos en función de las relaciones que se establecen entre tales dimensiones, un modelo que explique la participación estudiantil mediante la creación de contenidos digitales.

En primer lugar, abordaremos la alfabetización mediática o *media literacy* para tener una perspectiva de las competencias digitales de los menores; tanto su manejo de los dispositivos electrónicos, como sus destrezas en el trabajo de edición de contenidos dentro y fuera de los contextos formales de educación. Veremos cómo en términos de enseñanza con y a través de las nuevas tecnologías, el aprendizaje es tan importante en la escuela como en casa o con los amigos, aunque a veces sean los propios creadores de contenidos digitales quienes enseñen a sus mayores, profesores o amigos.

Seguidamente, exploraremos el acceso de los menores entendido no solo en términos de conexión a Internet, sino del derecho a participar en ella. También conoceremos los dispositivos en los que estos usuarios crean contenidos y las herramientas con las que los editan.

Seguidamente, expondremos los tres ámbitos en los que los menores crean contenidos digitales: en la familia, en la escuela y con los amigos.

Y por último, analizaremos en qué medida la motivación y la implicación de los menores inciden sobre la creación de contenidos digitales.

3.2.1. La alfabetización mediática y su función en la creación de contenidos por los menores.

La alfabetización mediática e informacional (AMI) es según ha definido la UNESCO en un informe elaborado por Scott (2009: 9), la capacidad de "interpretar y realizar juicios como consumidores de información y usuarios de medios, así como convertirse en productores de información por derecho propio". Contempla la creación de contenido informativo producido utilizando cualquier tecnología y formato, como imágenes digitales, vídeos, blogs o podcasts, que pueda ser difundido en medios tradicionales como en "soportes alternativos" (redes sociales). E integra otras dos categorías. (1) Tecnológica-digital. Entendida como la capacidad de las personas para expresarse de forma creativa con la tecnología (Bers, Doyle-Lynch y Chau, 2012). Se refiere no sólo a la habilidad para usar las tecnologías digitales –ya sean dispositivos personales o redes de comunicación– para localizar, crear y evaluar información, sino también, para construir alianzas para incrementar la justicia material, social e individual y facilitar la transformación social" (Wikiworld, 2008: 7). (2) Audiovisual. Se refiere al uso de las diferentes representaciones y expresiones

artísticas, así como a la iniciación en la construcción de propuestas visuales. Integra la valoración crítica de los contenidos y de la estética, y una distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual y visual (Lazo y Grandío, 2013). El último informe *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones* elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTÉGELES, dependiente del Safer Internet Programme de la Comisión Europea, introduce una nueva acepción. Este estudio, aborda el poder transformador de los menores si éstos son formados para “la actividad, en la creatividad, en la generación de contenidos, ideas y movimientos”, para la mejora de la sociedad en la que viven, como hemos visto a través de los casos de éxito de los menores creadores de contenidos. Sus autores, Cánovas *et al.* (2014: 7), advierten que la alfabetización mediática en “la educación tradicional será un fracaso si sólo utiliza las TIC para reproducir las mismas formas y contenidos simplemente en un formato digital, si sólo convierte las páginas de los libros de texto en *pdfs*, o si sólo se utilizan para acompañar las clases con una presentación en *PowerPoint*”.

En este apartado definiremos qué entiende la comunidad científica por alfabetización mediática pues se trata de un concepto sobre el que aún no termina de haber consenso –creemos que debido a la permanente aparición de nuevas herramientas y dispositivos digitales–, y veremos aquellas teorías que relacionan la alfabetización mediática con la creación de contenidos digitales. También analizaremos la alfabetización mediática para fines que benefician a la sociedad, pues como explica Tornero *et al.* (2009: 9): “El objetivo último y la ambición de la alfabetización mediática es el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo y la participación ciudadana; es decir, el empoderamiento para la acción de los individuos en la vida pública, en la esfera sociopolítica a través del uso y manejo de los medios de comunicación. El uso de los medios en beneficio de la sociedad”. Esto coincide con la idea de Buckingham (2006: 2) sobre “que algunas de las posibilidades más positivas y excitantes de estas tecnologías tienen que ver con la manera en que los jóvenes puedan usarlas para producir y distribuir sus propios medios”.

Dentro de la alfabetización mediática para el bien común, nos detendremos en el modelo propuesto por Mihailidis (2014) sobre las “5 Aes de la alfabetización mediática” para los ciudadanos emergentes (*The 5 A's of Media Literacy for The Emerging Citizen*): *Access* (acceso), *Awareness* (conciencia), *Assessment* (valoración), *Appreciation* (apreciación) y finalmente *Action* (acción). La propuesta de este autor es una de las mayores aproximaciones a una definición completa de alfabetización mediática, pues está basada en una recopilación de todas las teorías científicas al respecto.

Por último, hablaremos de la necesidad de la formación en alfabetización mediática en la era de la infoxicación o sobreabundancia de mensajes informativos y la exposición de los menores a esta cantidad inasumible de información (Wurman, 2000).

El *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* que mencionábamos en el anterior capítulo, es una importante aportación en el espacio europeo científico a la definición de alfabetización digital. En él, sus autores Tornero *et al.* (2009: 7-8) identifican dos dimensiones esenciales: "la habilidad individual" entendida como "la capacidad de ejercitar el procesamiento cognitivo, el análisis crítico, la comunicación, y crear y emitir mensajes", que a su vez se divide en las dotes personales y sociales. Dentro de estas últimas se encuentran: "(a) el uso y habilidades técnicas individuales, (b) a comprensión crítica y (c) la comunicación entendida como la capacidad individual de establecer relación con los medios de comunicación". Y aquella dimensión sujeta a "factores contextuales y ambientales", como "el acceso a la información, las políticas de comunicación, la educación y el rol de los responsables de las políticas de medios en la comunidad". Esta última, atañe a cinco ámbitos principalmente: "la Educación Mediática, las Políticas de Alfabetización Mediática, Industria Mediática y Sociedad Civil". Y además, recoge el derecho a la información, la libertad de acceso y la pluralidad. El mismo año de este estudio, el European Council define la alfabetización mediática como "la habilidad para acceder a los medios, entender y analizar críticamente los diferentes aspectos de los medios y sus contenidos en una multitud de contextos". Posteriormente a este estudio, Aguirre *et al.* (2010) analizan las numerosas concepciones de la alfabetización mediática (Goodwin y Goodwin, 1992; Hill y Irvine, 1993; Linde, 1997; Buckingham, 2003; Soep, 2007) y concluyen que existen multialfabetizaciones (alfabetización popular, alfabetización crítica) y dentro de ellas está recogida la alfabetización mediática. Y afirman que, a raíz de estas tipologías, la comunidad científica elabora un marco de referencia en torno a la educación en medios y la justifica como aquel aprendizaje de los jóvenes a través del consumo y la creación de sus propios medios. Además recuperan el término originado por Sefton-Green (2000: 186) "alfabetización multi-mediática" o "la habilidad de trabajar en texto, imágenes, sonidos e imagen en movimiento con igual fluidez". Por último, explican que la variedad de definiciones sobre la alfabetización mediática se justifica en tanto que cada día surgen nuevas formas de comunicación e interacción y la tecnología se reinventa a mayor velocidad. Area, Gros, y Marzal (2008) prefieren hablar de nuevas alfabetizaciones (figura 3.14.) que también contempla la multialfabetización. Se trata de una designación recuperada y ampliada en el informe de 2012 de la Fundación Telefónica sobre

Alfabetización digital y competencias informacionales. Este estudio destaca las dificultades que entraña definir qué se entiende en general por alfabetización cuando el uso de la tecnología digital es obligado y va más allá “de la mera capacitación en el manejo del *hardware* y del *software*” (Area, 2012: 25).

Figura 3.14. Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación de Area, Gros y Marzal (2008).

Nuevas alfabetizaciones	
Alfabetización audiovisual	Se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales, así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas como el cine, la televisión o la publicidad. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un «lenguaje» con sus propios elementos y sintaxis. Se implementó parcialmente en el sistema escolar en los años ochenta y noventa.
La información se representa de forma multimediada	Los recursos digitales integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: los textos, las imágenes, los sonidos y los gráficos. Ello redundando en el aumento de la motivación de los usuarios, ya que este formato de presentación de la información suele ser más atractivo y facilita la comprensión de los mensajes.
Alfabetización tecnológica o digital	El propósito de esta alfabetización es desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de <i>software</i> de diversa naturaleza. Se centra en enseñar a manejar el <i>hardware</i> y el <i>software</i> . Tuvo un desarrollo limitado en el sistema escolar en la década de los años noventa, aunque continúa en la actualidad.
Alfabetización informacional	El origen de esta propuesta procede de los ambientes bibliotecarios. Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.
Multialfabetización	El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los años noventa. Defiende que, en una sociedad multimodal, debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

Fuente: Informe de la Fundación Telefónica, 2012 sobre Alfabetización digital y competencias informacionales (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012: 25).

En el ámbito internacional, Livingstone *et al.* (2014) asimismo recogen en sus trabajos distintas acepciones que incluye el término alfabetización, desde el punto de vista de distintos autores. Por ejemplo, Tyner (1998) se centra por un lado en las herramientas de alfabetización cuyo uso implica desarrollar destrezas técnicas e instrumentales, y por otro, en la representación, que hace referencia a la capacidad de comprensión y análisis crítico del poder de los medios y los procesos de la información. Partiendo de esta última idea, aunque ahondando aún más en las habilidades, Fessler y Swertz (2012) distinguen entre: (1) alfabetización informativa

–la capacidad de encontrar y evaluar información o comunicar hechos–; (2) alfabetización visual –la capacidad para disfrutar y entender la cultura visual y su estética–; (3) y la alfabetización mediática –la capacidad de reflexionar críticamente sobre los mensajes que emiten los medios, usando a la vez los medios para expresarse–. Y, atendiendo a las innovaciones en el sector de los medios, desarrollan por último un concepto más actual como la alfabetización digital o la capacidad para navegar en la hipertextualidad y convergencia de los medios de comunicación. En definitiva, entienden una alfabetización multimodal en un contexto de creatividad constante de los medios de comunicación.

Otra vertiente de la alfabetización es la que Baacke propuso en 1999 y a pesar del tiempo, su propuesta hoy sigue estando vigente. Este autor identificó cuatro elementos de la competencia mediática para adquirir la alfabetización mediática: a) capacidad no sólo para juzgar rigurosamente los mensajes de los medios, sino el propio comportamiento ante su uso; b) conocimiento de los medios y del sistema mediático; c) uso de los medios –recepción y participación en y a través de ellos–; y d) la capacidad de producir contenidos creativos e innovadores.

Schacter y Buckner (1998) y Chen (2003) ponen el acento en la importancia de evaluar todas estas habilidades informacionales. Algunas investigaciones realizadas con niños revelan por ejemplo, la rapidez con la que encontraban información pero sin analizarla exhaustivamente; una palabra clave o una foto, ya les era suficiente para considerar su relevancia. Esto se contrasta con la opinión de los profesores que se quejaban en otros estudios, de que los estudiantes no se paraban a descubrir los significados de la información que no entendían en Internet, simplemente cortaban y pegaban el contenido que iban encontrando, sin analizar la calidad de las webs que visitaban (Hsieh-Yee, 2001; y Merchant y Hepworth, 2002). Mientras que en otras aportaciones se denuncia un exceso de confianza en la primera fuente de información que los menores localizan en sus búsquedas en la red (Grimes y Boening, 2001). Lorenzen (2001) coincide con estos análisis ya que en sus estudios los resultados apuntaron que los estudiantes consideraban Yahoo como una fuente fiable. El trabajo de Shenton y Dixon (2003), quienes examinaron a niños de entre 4 y 16 años, presenta una carencia de las habilidades para evaluar y verificar la información. Merchant y Hepworth (2002) entienden que es complicado hacer ver a los niños que el primer resultado que encuentran no es siempre el único ni el más apropiado, aunque aclaran que hay que diferenciar entre niños y adolescentes, ya que los primeros no tienen aún desarrollados los sentidos cognitivos y las habilidades motoras suficientes para ser unos buscadores efectivos.

Entre las últimas investigaciones que abordan la alfabetización digital, aparecen nuevas acepciones. Por un lado, existe una corriente que entiende por ella el

aprendizaje formal de diversas disciplinas a través de las herramientas tecnológicas, un *software* determinado, o el acceso a Internet. Y en términos generales, es el conocimiento que tienen los ciudadanos adquirido en ambientes de educación formales y fuera de ellos, y sus distintas modalidades: mediática, tecnológica y audiovisual (García, Ramírez, y Rodríguez, 2014).

Livingstone *et al.* (2014) describen la alfabetización mediática en un contexto europeo, como el paraguas bajo el que se integra la investigación y promoción de diversas competencias y habilidades demandadas en el entorno de los medios de comunicación. La alfabetización mediática no sólo exige unos conocimientos y cierta pericia para codificar y traducir los textos informativos, sino que también demanda aplicar tales conocimientos para objetivos específicos en situaciones concretas (Scribner y Cole, 1981). Sin embargo, existe un componente de implicación hacia esta alfabetización pues no todos los jóvenes se convierten en blogueros o aficionados a la participación *online* (Livingstone, 2009). El objetivo de estos científicos es exponer cómo los entornos informacionales y mediáticos estructuran la vida de las personas y cómo ello depende de la cultura, la educación y los mercados, en función del país y sus características culturales, geográficas y socioeconómicas. Sin embargo, confirman y valoran positivamente el esfuerzo que está haciendo la comunidad internacional por tratar de unificar el concepto de alfabetización mediática, pues todos los gobiernos parecen estar de acuerdo en que a mayor formación mediática, menos influencia de los medios sobre la personalidad de los individuos y a mayor formación, mejor uso de los medios. De forma paralela proponen un empoderamiento de la ciudadanía para que participe en este mundo mediatizado proveyéndole para ello de los recursos analíticos y creativos que participar en la esfera pública de la información requiere.

En este espacio europeo, los expertos mencionados, defienden que las investigaciones se orienten hacia el reto de la alfabetización mediática en las escuelas para facilitar la participación, promoviendo valores democráticos y mejorando el futuro económico de la Unión Europea.

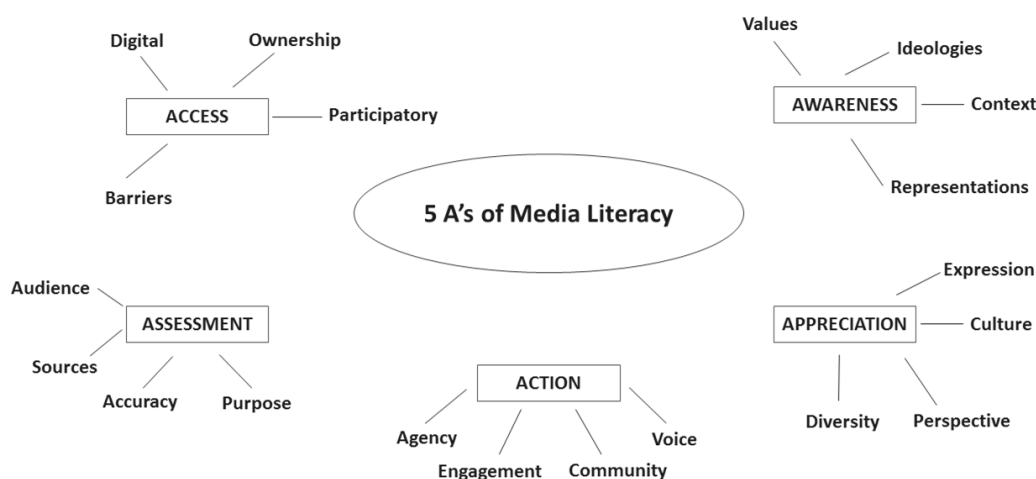
Otra aportación relacionada con la alfabetización mediática es la llevada a cabo por Cheung y Wen (2014) con alumnos de Primaria de China. Los profesores y el director del centro en el que se desarrolló querían introducir métodos innovadores en el aprendizaje de los estudiantes e iniciaron un proyecto para trabajar con los medios de comunicación. Con el objeto de aplicar la alfabetización mediática en profundidad comenzaron a organizar una serie de actividades de análisis crítico del mensaje de los medios que después eran debatidos en clase mediante reflexiones compartidas entre todos. El resultado fue una mayor implicación por parte de los niños y un mayor aprendizaje pues no sólo comprendieron la perspectiva de razonamiento de sus

compañeros, sino que entendieron el punto de vista de sus padres quienes también participaron en algunas de sus tareas. Este ejemplo es solo uno de entre los muchos que demuestran los beneficios de una comunidad educada en el consumo y la producción de medios. Por ejemplo, en España, Rodríguez y Palmero (2010: 41) pusieron en práctica los beneficios de la alfabetización mediática centrada en el aprendizaje del manejo de la información, el acceso a los datos y su distribución una vez elaborada. A través del uso del blog en el aula, demostraron las ventajas de la alfabetización digital como elemento motivador para los alumnos, muchos de los cuales trasladarían sus expectativas creadoras también fuera de la escuela. "Trabajar con el blog suele implicar una participación muy activa. Tienen que enfrentarse a nuevos retos cognitivos: búsquedas, creaciones, soporte virtual...".

En la era de la infoxicación o sobrecarga de información que afecta en general a los usuarios de Internet y especialmente a los más jóvenes, la comunidad científica demanda la alfabetización mediática o *media literacy* como una necesidad, tanto en entornos formales de aprendizaje como fuera de ellos. En esta labor educativa, la colaboración de padres, educadores y legisladores se presenta fundamental para fomentar la participación en la cultura digital de unos ciudadanos responsables, no solo con capacidad para discernir la información de calidad, sino de aportar valor a la sociedad en los contenidos que ellos mismos generan. A pesar de que estos objetivos parecen claros, el trabajo de Mihailidis (2014) pone de manifiesto la falta de unidad en la definición de alfabetización mediática y presenta la recopilación de una serie de acepciones al término que unifica para desarrollar su propia teoría; desde la aparición del concepto en la década de los 30 en Estados Unidos hasta los paradigmas más recientes. Según el profesor, la alfabetización mediática es educación, es participación y también es cambio (cambio social positivo). Y solo una sociedad formada podrá hacer frente a los retos de una democracia cada vez más mediada por la tecnología digital. El desarrollo de hoy del individuo en entornos virtuales demanda ciudadanos más inteligentes, sofisticados y expresivos que puedan contribuir a su comunidad y resolver sus problemas; que aprovechen el potencial de las redes sociales para aprender, compartir, intercambiar, explorar y revolucionar; y que sean a su vez consumidores críticos. Defiende la alfabetización mediática para formar ciudadanos eficaces, comunicadores y creadores de contenidos. Y propone una tipología de ciudadano, el buen ciudadano o *good citizenship*, que educado en esa competencia, se convierte en agente del cambio social (Mihailidis y Thevenin, 2013). Se trata de una perspectiva positiva del uso de la tecnología y de la comunicación a través de la educación en medios, que ve en la participación nuevas oportunidades para el futuro de la comunidad global.

El trabajo más reciente sobre alfabetización mediática procede de la investigación iniciada por la Academia de Medios y Cambio Social de Salzburgo (2010) a través de la creación de una serie de estudios de caso, a partir de los cuales crearon un marco para la alfabetización mediática. A raíz de este marco, Mihailidis (2014) entiende que existe la necesidad de dar un paso más hacia una aplicación práctica y propone un nuevo modelo para la alfabetización mediática que enfatice en la flexibilidad, la representación y la inclusión, que tienen además un efecto concreto en el concepto de ciudadano emergente (*emergen citizen*). El objetivo de este modelo (figura 3.15.) llamado "las 5 aes de la alfabetización mediática" (*5A's of Media Literacy*, Mihailidis, 2009) es facilitar a los jóvenes ciudadanos una estructura común para la competencia mediática en la cultura digital: acceso a los medios (*Access*); conciencia del poder de los medios (*Awareness*); un análisis de cómo los medios cubren los eventos internacionales (*Assessment*); apreciar el papel de los medios en la creación de una sociedad civil (*Appreciation*); y acción para fomentar una mejor comunicación en la cultura, lo social y la política (*Action*). Estas cinco aes fueron desarrolladas para ayudar a los jóvenes ciudadanos en el aprendizaje; para conocer la importancia de su rol como ciudadanos globales; el respeto y el valor a la diversidad; el funcionamiento del mundo (social, cultural, político, económico, tecnológico y ambiental) para que participen y contribuyan a la comunidad a nivel global y local, actúen y hagan del mundo un lugar más sostenible; y para que tomen responsabilidad en sus acciones (Mihailidis, 2011).

Figura 3.15. Modelo The 5 A's of Media Literacy de Mihailidis (2009-2014).



Fuente: Mihailidis, 2014: 148.

El modelo expuesto es una guía de pensamiento crítico sobre los nuevos espacios digitales en los que participamos y que cada vez demandan mayor atención

precisamente porque apenas hay barreras de acceso para los usuarios. La teoría del profesor Mihailidis junto a los argumentos anteriores, nos permiten concluir que la alfabetización mediática para la participación es una necesidad para la formación de un pensamiento crítico, una herramienta para ser más expresivos y solidarios, y un elemento facilitador del compromiso cívico, la diversidad y la inclusión social (Mihailidis, 2014).

En el siguiente epígrafe trataremos el acceso a la creación de contenidos digitales, a Internet y a las herramientas y dispositivos, ofreciendo a la vez un marco legal sobre el derecho de los menores al acceso a la red, a determinadas redes sociales y su responsabilidad cuando están conectados y sobre el contenido que publican, además de abordar algunas cuestiones sobre el respeto hacia los demás usuarios.

3.2.2. El acceso y su función en la creación de contenidos por los menores.

El acceso como espacio, es el lugar en el que los estudiantes a través del uso de la web 2.0 aprenden, enseñan, participan, crean y forman su personalidad en línea (Greenhow, Robelia, y Hughes, 2009). En el apartado anterior, hemos visto a través del modelo de Mihailidis (2009) que la noción de acceso es un elemento fundamental de la alfabetización mediática y del compromiso cívico. Sin acceso a la información, la sociedad cívica no existiría como tal (Mihailidis, 2014). El autor señala que el acceso incluye dos significados: el acceso a la información (a los distintos mensajes) que nos ayuda a estar informados y nos proporciona diferentes puntos de vista, y el acceso a las tecnologías que es la capacidad de acceder a las herramientas que nos facilitan la información y las necesidades de comunicación, compartir y expresarnos mediante mensajes en múltiples formatos. Además, el acceso abarca cuatro áreas específicas: (1) la autoría, que hace referencia a quién controla la información y cómo influye en el contenido, la distribución y la recepción; (2) las barreras de acceso para encontrar información y distribuir mensajes, además de los obstáculos de la brecha digital o la falta de recursos (dispositivos electrónicos o conexión a Internet; (3) la cuestión digital o el conocimiento de las herramientas, *softwares*, plataformas, etc. y por último, (4) la participación en redes colaborativas u otro tipo de espacios virtuales donde compartir, intercambiar, comentar o expresarse libremente.

A lo largo de este punto desarrollaremos qué se entiende por acceso y cómo éste está limitado por la edad, la formación, las condiciones del entorno y el sistema social, pero que en definitiva debe ser un derecho a consumir y a elaborar información. También veremos cómo el acceso a la tecnología "se presenta como un agente

transformador de los jóvenes, de sus estructuras mentales y rasgos psicológicos, de sus estilos de conocimiento y aprendizaje” (Gordo y Megías, 2006: 14). E intentaremos responder a las preguntas que la comunidad científica plantea en relación al acceso: quiénes controlan el acceso a la información cuando se trata de la participación *online* de los menores, qué son las barreras de acceso, a qué tipo de información tienen acceso los más pequeños, cómo la tecnología condiciona o altera el tipo de acceso a la información y qué condicionantes presenta el acceso en función del género, de la edad, o la legislación vigente en función del país, entre otros.

Según ha quedado demostrado científicamente¹⁰⁰ los recursos tecnológicos forman parte del modelo pedagógico FiZZiKiD (2012) que contribuye a la intervención de los niños: “Cuando los nativos digitales no encuentran la herramienta apropiada para desarrollar cierta tarea de comunicación, la inventan. O modifican aplicaciones pensadas para fines diferentes. Esto provoca la creación constante de nuevos medios” (Carlón y Scolari, 2009: 257). En la medida en que los estudiantes cuentan con espacios de expresión en los que solo de ellos depende la iniciativa, los sentimientos de autonomía y responsabilidad posibilitan que desarrollen actitudes de implicación. Para Foucault (1990) es la cultura digital la que reafirma a las “minorías” como fuerzas creadoras de la cultura.

Partimos por tanto de que son las TIC o Tecnologías de la Información y Comunicación (ordenadores, dispositivos personales multimedia, telefonía móvil, redes sociales, Internet, televisión digital, sistemas de navegación digital, *ebooks*...) “[...] los instrumentos de acceso; las herramientas tecnológicas para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basadas en la utilización de redes de telecomunicación multimedia” (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012: 11). Estos autores definen las propiedades de las TIC como utensilios para el acceso a los contenidos y su elaboración, así como para la comunicación interpersonal (figura 3.16.).

¹⁰⁰ Modelo pedagógico FiZZiKiD elaborado por el grupo de investigación de la Universidad de la Laguna EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías). <http://goo.gl/vo83jN>

Figura 3.16. Características de las TIC como herramientas de la cultura. Informe de la Fundación Telefónica, 2012, sobre Alfabetización digital y competencias informacionales (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012).

Características de las TIC como herramientas de la cultura	
Permiten el acceso a una gran cantidad de información	Frente a las limitaciones y dificultades de acceso a la información que imponen los libros o los vídeos –ya que estos tienen que estar disponibles físicamente–, la información en Internet está disponible y almacenada de forma casi ilimitada, susceptible de ser accesible desde cualquier lugar o en cualquier momento con facilidad.
La información se representa de forma Multimediada	Los recursos digitales integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: los textos, las imágenes, los sonidos y los gráficos. Ello redundará en el aumento de la motivación de los usuarios, ya que este formato de presentación de la información suele ser más atractivo y facilita la comprensión de los mensajes.
El formato de organización y manipulación de la información es hipertextual	Frente a las formas tradicionales de acceso a la información que son secuenciales (por ejemplo, la visualización de una película o la lectura de un libro), las llamadas tecnologías digitales almacenan la información de modo tal que no existe una única secuencia de acceso a la misma, sino que las distintas unidades o segmentos de información están entrelazados a través de nodos similares a una red.
Permiten la publicación fácil y la difusión de ideas y trabajos	Mediante herramientas como los <i>blogs</i> o bitácoras o espacios web gratuitos, cualquier sujeto puede difundir a través de Internet sus textos escritos, presentaciones multimedia, fotografías o videoclips, elaborados por ellos mismos. Es el concepto de <i>prosumer</i> : productor y consumidor de información.
Facilitan la comunicación interpersonal, tanto en tiempo real como diferido, configurando redes sociales	Servicios como el correo electrónico, el chat, la videoconferencia, los foros de debate telemáticos..., son instrumentos de comunicación que permiten el trabajo colaborativo y el intercambio de documentos, ficheros o cualquier otro producto entre unas personas y otras independientemente del tiempo y del espacio.

Fuente: Informe de la Fundación Telefónica, 2012: 12.

En cuanto al acceso propiamente dicho, Hernández (2012: 423 cit. en Tascón, 2012) supone que “hablamos de accesibilidad en los nuevos medios y hacemos hincapié en la capacidad de acceso, comprensión y uso de un contenido multimedia (imágenes, textos, vídeos, audios, etc.) por el mayor número de usuarios con independencia tanto de sus capacidades físicas, técnicas o intelectuales, como del dispositivo y medio que utilicen”. Los artífices del estudio de la compañía de telecomunicaciones anteriormente mencionados, consideran en este sentido, que se ha democratizado y generalizado, amparándose en el informe *Generación 2.0*, elaborado en la Universidad Camilo José Cela por los profesores Sánchez y Fernández (2010). Según las estadísticas, “el ordenador compite con la televisión en nivel de penetración: el 95% de los niños entre 6 y 9 años declara que en su casa hay un PC, mientras que la cifra alcanza el 97% en el caso de los más mayores –10 a 18 años–. La conexión a Internet es un servicio del que disfruta el 82% de los adolescentes a partir de los 10 años. Mientras que el 29% de los niños declara usar un móvil propio, el porcentaje

se eleva al 83% en el caso del grupo 10-18 años, y alcanza prácticamente el 100% a partir de los de 17 años” (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012: 24).

Ante estas ventajas que parecen representar el acceso a los medios y la aplicación de las TIC, Rubio (2010) refleja cierta preocupación en el ritmo y los cambios frenéticos de las formas de acceso a la información y el procesamiento de ésta. Acceder a Internet no tiene horarios ni límites; la discontinuidad y la multiplicidad de tareas al mismo tiempo, son la esencia de su funcionamiento. Y llama la atención sobre la falta de tiempo para la reflexión sobre la información y los contenidos e incluso sobre aquello que se distribuye con relativa facilidad, ante un acceso vertiginoso y descontrolado, a veces incluso inconsciente.

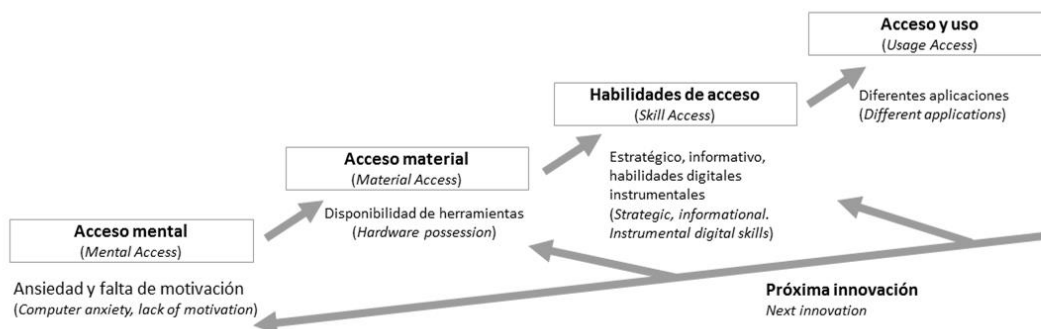
En el caso de la muestra que se estudia, jóvenes usuarios menores de edad, resulta significativo y así lo demuestran las estadísticas como las que recoge el último Informe Anual *La Sociedad en Red 2013* (2014: 24)¹⁰¹, que la mayoría cuenta con un dispositivo móvil. Es precisamente esta herramienta la que les facilita, entre otras acciones, la creación de contenidos digitales; desde hacer, editar y subir una fotografía o un vídeo, hasta publicar en un blog desde una plantilla adaptada a los teléfonos inteligentes o compartir, comentar y enlazar información (*content curation*) a través de las aplicaciones de redes sociales para móviles. Este estudio examina la creación de contenidos digitales por los internautas en función de las herramientas y los dispositivos que utilizan y afirma que “está teniendo lugar un crecimiento exponencial de los usuarios que generan contenido a través de portales webs y blogs, entre diversas herramientas”. De igual forma ocurre con la distribución de contenidos. Autores como Noguera (2013: 246) estudian la naturaleza y los motivos que llevan al usuario a crear desde un dispositivo móvil como el canal estratégico de primer orden en esta actividad. Y observa al usuario como el protagonista de la creación en el espacio *transmedia*: “[...] los usuarios son generadores de contenido y lo móvil es un ingrediente habitual. Los usuarios integrados en redes horizontales en las que conviven con medios y profesionales, pueden crear sus propios micromedios a partir de una marca personal que a su vez reúne comunidades alrededor de ellos”. Dentro de los usuarios, el móvil es la pantalla por excelencia para los jóvenes, quienes más medios consumen de forma simultánea (Bringué y Sádaba, 2011; y Navarro, García, y Roel, 2013).

No obstante, no podemos evitar abordar que existe en general en la sociedad y por ende afecta a los menores, una brecha digital en el acceso a los nuevos medios. Van Dijk (2004) parte de la premisa de que el acceso no es más que disponer de un ordenador y de conexión a Internet y saber hacer uso de ambos. Sin embargo,

¹⁰¹ Informe Anual “La Sociedad en Red 2013”: <http://goo.gl/22LEbn>

expone en su modelo cuatro tipologías que representan una serie de barreras para ello (figura 3.17.).

Figura 3.17. Modelo que representa las diferentes tipologías de acceso a los nuevos medios, Van Dijk (2004).



Fuente: elaboración propia. Traducción e interpretación de Van Dijk, 2004: 22.

Como se observa en la figura anterior (3.17.), el autor diferencia entre (1) el acceso mental (*mental access*), pues se producen diferencias entre ciertos grupos como los de personas sin formación, desempleadas, etc., que se ven incapaces de dominar *softwares* o *hardwares*; (2) el acceso material (*material access*) que se refiere a la posesión o no de los dispositivos y herramientas para ello; (3) las habilidades (*skills access*) de acceso de cada individuo –instrumental, informacional y estratégica– y por último, (4) el propio uso (*usage access*). Otros autores establecieron también previamente distintos estadios que dificultan el acceso de los menores al consumo y producción de información como el primer nivel que hace referencia a la propiedad, la disponibilidad y la asequibilidad de la infraestructura (TICs e Internet), y el segundo nivel que comprende la calidad y los niveles de uso (habilidades, alfabetización y participación) y la actitud hacia el uso (Barzilai-Nahon, 2006; Tsatsou, 2011). Todos estos científicos rechazan por tanto un uso homogéneo y democrático de Internet y coinciden en general, en que la innovación tecnológica continúa agrandando las diferencias socioeconómicas y demográficas también en el acceso y la formación, en favor de los países más ricos frente a los países en vías de desarrollo. Y también estiman por otro lado, que la posesión de la tecnología no se traduce en un uso ni en una motivación; es decir, las TIC no constituyen en sí mismas un recurso de inclusión social ni digital.

En los dos siguientes sub-epígrafes nos centraremos en el aspecto legal del acceso a la información y en el derecho de los menores a la producción y emisión de mensajes

en línea, teniendo como referencia las normas existentes en España y en Europa como entornos democráticos que favorecen la participación de los ciudadanos.

3.2.2.1. El acceso a la participación y creación de contenidos: el derecho a la intervención de los menores en entornos online.

En este apartado hemos recogido las distintas normas y manifiestos que tratan el acceso a Internet y las reglas de funcionamiento en la red, con el objetivo de garantizar una participación segura y respetuosa acorde a los derechos y libertades de los usuarios, y en las que los estatutos relativos a la formación son otra manera de proteger legalmente el acceso. Aunque debemos aclarar que este trabajo no tiene ninguna pretensión de realizar un análisis jurídico de los mismos.

Explica Morón (1999: 96) que Internet ha originado “una nueva organización social que carece de gobierno; sin una entidad que diga la última palabra, no está bajo control de ninguna empresa y, de hecho, son los propios usuarios quienes asumen la responsabilidad de su funcionamiento”. Y aunque en ocasiones nos puede dar la sensación de cierto desamparo legal en la red, lo cierto es que existe una regulación que es la que hace referencia al derecho a opinar y a informar, recogido en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En España, la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen se aplica también a Internet. En este enunciado hablaremos de acceso a Internet bajo las garantías legales vigentes en España y en el continente europeo, además de las consideraciones dictadas por las Naciones Unidas a nivel mundial. Por último, expondremos los nombres y competencias de los organismos y asociaciones públicas y privadas que velan por la seguridad de la participación *online* de los menores y que además ofrecen herramientas de prevención y defensa, así como pautas de comportamiento en Internet.

La comunicación como espacio de participación y educación mediática dejó de ser una iniciativa fomentada desde los medios privados para ser un asunto social recogido y amparado por una legislación específica para ello. La existencia de una normativa que propicia y respalda la participación infantil en comunicación, es uno de los agentes facilitadores para que ello ocurra y ha sido clave en la incorporación de los jóvenes como creadores de contenidos en Internet. La Declaración de Grünwald (Alemania) de 1982 en el marco del Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, supuso uno de los primeros planteamientos a los

gobiernos para que tuvieran en cuenta la promoción entre la ciudadanía de una postura crítica ante el mensaje de los medios de comunicación, solicitándoles para ello su apoyo en la implantación de competencias relacionadas con tal empeño en el sistema educativo. Es en 1986 cuando se da el impulso definitivo a aquella primera iniciativa del año 82, dentro del "New World Information and Communication Order"¹⁰² bajo tres objetivos fundamentales: la promoción y defensa de la libertad de expresión, el pluralismo mediático, el desarrollo de los recursos humanos y el progreso de los medios comunitarios. Además, la Convención de Derechos del Niño (1989), recoge en sus artículos 12 y 17, la libertad de expresión, la información y la participación, como derechos fundamentales e indica que deben tenerse en cuenta las opiniones del niño en función de su edad y madurez. De forma complementaria, el currículum mediático promulgado en las leyes de educación de cada país, incluye la alfabetización mediática (informativa), digital y tecnológica como aprendizaje esencial para la formación del espíritu crítico y reflexivo de los jóvenes ante los mensajes que reciben y elaboran. Concretamente en España, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 introdujo el concepto "competencias básicas" en el currículo, para "caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes" y que se traduce no solo en el saber, sino en el saber hacer (preámbulo LOE, 2006). Entre esas competencias recogidas en los currículos de Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) y Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre), se encuentra la competencia digital: "disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento", así como la adquisición de aquellas destrezas que implica el proceso tradicional de producción de contenidos: acceso a las fuentes de información, tratamiento de la información, transformación y difusión del mensaje a través de los distintos canales y soportes de comunicación, y empleo de la tecnología de forma transversal a todas esas fases.

Tras estudiar estas normas, el profesor Area (2012: 35) define la competencia digital como aquella "configurada por el aprendizaje de tres ámbitos sub-competenciales, la adquisición y comprensión de información, la comunicación e interacción social y la expresión y difusión de información" (figura 3.18.).

¹⁰² *New World Information and Communication Order*: <http://goo.gl/5Y7cIW>

Figura 3.18. Ámbitos del tratamiento de la información y competencia digital, Area (2012).



Fuente: Informe Alfabetización digital y competencias informacionales de la Fundación Telefónica, 2012: 35.

Por lo tanto, el acceso está relacionado no solo con la existencia de unas normas que lo favorezcan sino con la formación para además de acceder, poder participar y aprovecharlo al máximo.

En este contexto, el Ministerio de Educación puso en marcha el *Programa Escuela 2.0* en el año 2009-2013, para la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los centros educativos de primaria y secundaria, públicos y concertados, para convertirlos en hábitats digitales con los últimos recursos en tecnológica y conectividad dentro de sus aulas. En Andalucía que es el ámbito donde se centra este estudio, el proyecto se implantó bajo una nomenclatura distinta; la Consejería de Educación, lo denominó "Plan Escuela TIC 2.0 para el fomento de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo y familiar, y la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, al amparo del Decreto 25/2007, de 6 de febrero". En cualquier caso, en todas las regiones del país, el programa se basaba en las mismas acciones de intervención:

-La transformación del aula tradicional a un aula digital equipada con ordenadores portátiles para alumnos y profesores.

-Conexión a Internet en el centro y la opción de acceso en los hogares de los estudiantes.

-Preparación del profesorado en las competencias tecnológicas y metodológicas para garantizar el éxito del proyecto y la transferencia de conocimiento a los escolares.

-Disposición de un material acorde a los objetivos del proyecto, tanto para el profesorado, como para los alumnos y sus familias.

-Lograr involucrar a los estudiantes y a sus familiares en "la adquisición, custodia y uso de estos recursos".

Continuando con un desarrollo coherente de las directrices marcadas, el 5 de abril de 2013 fue aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros otro proyecto relacionado con las TIC y la información: el *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (PINA)*, que recoge el principio de participación que se traduce en *"el derecho de todos los niños a ser escuchados y recibir la información adecuada a su edad para poder expresar opiniones fundadas con conocimiento de causa. Se trata de asumir la necesidad y el derecho de la infancia a tener un papel activo en los distintos entornos en los que se desarrolla"*.

El trabajo impulsado desde la Administración para la implantación en el sistema educativo de materias o acciones relacionadas con el aprendizaje y uso de los medios de comunicación, ha supuesto un importante esfuerzo en la elaboración de las programaciones curriculares para ello, así como la formación y capacitación del profesorado para favorecer la adquisición de las competencias digitales. Es el sistema educativo el que tiene el deber de dotar a los alumnos de los elementos necesarios para que establezcan una distancia crítica y reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación (Charles y Orozco, 1990). Desde esta teoría de educación para los medios, Martínez de Toda (1999) propone un proceso multidimensional a lo largo del cual el sujeto pasa por diferentes niveles: "alfabetizado, consciente, activo, crítico y social", hasta convertirse en un "sujeto creativo", es decir; un sujeto que accede, que ejerce su derecho al acceso, que puede comunicar proyectos, articular movimientos, y expresar ideas o pensamientos.

Dentro de los condicionantes que favorecen la participación, además de la tecnología, la formación y la conexión a Internet, se encuentra la garantía legal que permite una intervención de pleno derecho bajo unas condiciones de seguridad, privacidad y responsabilidad del usuario. Según Benítez (2012: 97) la tecnología y los escenarios de comunicación que ésta permite exigen flexibilidad y pluralismo para un nuevo "ciudadano digital". Por ello reivindica como ya hicieron Martín-Barbero (2005) y Saffon (2007) un "acceso plural, igualitario y efectivo a los espacios de información y comunicación, así como la defensa de la diversidad de contenidos frente al control de las restricciones a estos espacios públicos". Recordando el trabajo de Bustamante (2010: 22) sobre derechos humanos en las redes digitales, aborda también el surgimiento de una nueva realidad: la "hiperciudadanía":

"entendida como la figura que surge de los nuevos derechos relacionados con la apropiación social de la tecnología, tanto por su relevancia como por las contraculturas que se derivan de ella y a partir de fórmulas participativas y su consecución en nuevos modelos democráticos; el acceso a la información y su democratización, la apertura y el acceso para la transmisión de ideas; la

inclusión digital de comunidades; la proximidad de los asuntos públicos y del gobierno electrónico con la lucha contra la exclusión digital; la creación de lo "procomún" al margen del mercado..." (Benítez, 2012: 110).

Pero preservar el acceso implica a su vez unas condiciones de seguridad para que sea pleno. Dentro de la nueva hiperciudadanía o de la categoría ciudadano digital, hay que valorar el poder que adquieren los menores cuando participan en Internet, pues exige unas políticas encaminadas a la seguridad, la educación (para estimular su imaginación, desarrollar sus habilidades y dotarles de las herramientas para el uso de Internet) y la calidad de los contenidos que consumen y generan. Según las estadísticas de la Agenda Digital para Europa, los niños empiezan a usar Internet desde los 7 años; entre los 9 años de edad y los 16, emplean una media de 88 minutos al día conectados. En el ámbito europeo esta Agenda recoge una "Estrategia para una Internet mejor para los niños" que incluye una serie de propuestas de acciones a realizar por la Comisión, los Estados miembros y por toda la cadena de valor del sector (medios de comunicación, educadores, padres y los propios niños). El objetivo es que los menores se beneficien de estas acciones en términos de alfabetización digital y mediática, de contenido en línea más creativo y educativo, de mayor seguridad y control. Con esta estrategia, se apela a la autorregulación como uno de los instrumentos clave para crear espacios *online* más seguros. Por ejemplo, la coalición CEOs (*Chief Executive Officer*) de Europa¹⁰³, puso en marcha en diciembre de 2011 una iniciativa de cooperación voluntaria para ofrecer respuesta a los nuevos desafíos que surgen de las diversas formas en que los jóvenes europeos participan en línea. A este proyecto se sumaron conocidas empresas de tecnología y comunicaciones, formación y medios de comunicación comprometiéndose con su adhesión a la toma de medidas positivas para hacer de Internet un lugar más seguro para los niños.

Por otra parte, también se redactaron en 2008 *Los Principios de Redes Sociales más Seguras*¹⁰⁴. Se trata de un acuerdo de autorregulación firmado de forma voluntaria por la industria europea, concretamente por los principales proveedores de servicios de redes sociales activos en Europa, que se han comprometido a poner en práctica medidas para garantizar la seguridad de los menores en sus servicios.

También en el ámbito europeo, el verano de 2014 supuso todo un reto para los propios jóvenes de los países miembros de la Unión quienes iniciaron una campaña

¹⁰³ CEOs coalition: es una cooperativa voluntaria diseñada para responder a los nuevos desafíos que surgen de las diversas formas en que los jóvenes europeos participan en línea. Las siglas CEO (*Chief Executive Officer*) corresponden a la designación en inglés para la máxima autoridad administrativa de una empresa o institución (director ejecutivo, director gerente, ejecutivo delegado, jefe ejecutivo, presidente ejecutivo, principal oficial ejecutivo, consejero delegado o primer ejecutivo).

¹⁰⁴ *Creating a Better Internet for Kids*: <http://goo.gl/CzOUg8>

de promoción del *Youth Manifesto*¹⁰⁵, una declaración europea en defensa de una participación *online* segura de los menores. En septiembre (2014) fue presentada en Ginebra, ante expertos en Internet y en tecnologías de la información y la comunicación. Estos especialistas, fueron invitados por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, para debatir el futuro de la participación dentro de la Convención de los Derechos del Niño. Y nuevamente fue defendido ante los miembros del Parlamento Europeo en noviembre del mismo año. Esta declaración aúna las ideas de los jóvenes en diez propuestas sobre cómo mejorar Internet en el futuro, en cuanto a seguridad, control, educación y participación.

Otra red europea que vela por los derechos de participación de la infancia es INSAFE¹⁰⁶, compuesta por 31 centros nacionales de sensibilización (27 de los estados miembros de la UE, además de Islandia, Noruega, Rusia y Serbia). Cada centro nacional implementa campañas de sensibilización y educación, dirige una línea de ayuda, y trabaja en estrecha colaboración con los jóvenes para garantizar un enfoque de múltiples partes interesadas en la creación de una red mejor. El objetivo es capacitar a los niños y jóvenes a utilizar Internet, así como otras tecnologías en línea y móviles, de manera positiva, segura y efectiva. La red exige la responsabilidad compartida para la protección de los derechos y necesidades de los niños y los jóvenes en particular, por el gobierno, los educadores, los padres, los medios de comunicación, la industria y todos los demás agentes pertinentes. Los socios de esta organización trabajan en estrecha colaboración para compartir las mejores prácticas, información y recursos. La red interactúa con la industria, las escuelas y las familias en el objetivo de capacitar a las personas para superar la brecha digital entre el hogar y la escuela y entre las generaciones. Sus componentes velan por controlar las tendencias emergentes en Internet, mientras se busca reforzar la imagen de la web como un lugar para aprender.

En el contexto español, la Oficina de Seguridad del Internauta (OSI)¹⁰⁷ del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO), perteneciente al Ministerio de Industria, Energía y Turismo, lleva a cabo una labor divulgativa importante en materia de formación a padres y usuarios menores de edad. Dentro de este servicio eminentemente *online*, encontramos legislación con respecto a la participación de los menores en Internet, las ventajas, riesgos y usos de la red además de consejos útiles para una correcta participación en línea. Esta organización ofrece además una sección web dirigida a los más pequeños dividida en cinco pequeñas secciones de las cuales tres están dirigidas a menores por franjas de edad (5-8, 9-12 y 13-17 años), otra a

¹⁰⁵ *Youth Manifesto*: www.youthmanifesto.eu

¹⁰⁶ Safe Internet: www.saferinternet.org

¹⁰⁷ Menores OSI: www.menores.osi.es

padres y una a educadores. Cada uno de estos pequeños espacios ofrece juegos, vídeos y animaciones para los menores; enlaces y herramientas útiles y gratuitas para padres, y recursos pedagógicos para los educadores.

En España también existe Protégeles¹⁰⁸, el centro de seguridad en Internet para los menores, dependiente del *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea. Es la única organización española miembro permanente del INHOPE (International Association of Internet Hotlines), del INSAFE (European network of Awareness Centres) dependiente de la Comisión Europea, y de ENACSO (European NGO Alliance for Child Safety Online). Su labor se centra en ofrecer atención para una participación segura, en atender y tramitar las denuncias sobre informaciones de acoso y contenidos ilícitos, problemas de usurpación de la identidad, así como otro tipo de intervenciones legales y psicológicas. Además ofrece cursos de formación y prevención mediante la celebración de talleres y conferencias sobre seguridad en el uso de Internet y las TIC, en centros educativos.

En el siguiente título haremos hincapié en las normas que afectan a la protección de los datos de los usuarios menores de edad y a aquellas que garantizan su participación. Y trataremos la responsabilidad individual tanto de la difusión de contenidos como la actitud hacia el resto de participantes.

3.2.2.2. Regulación, autorregulación, co-regulación y conciencia.

La participación en Internet cuando nos referimos a usuarios menores de edad se analiza en la mayoría de ocasiones en términos de peligros y conductas negativas hacia otros usuarios. Por estas razones, el discurso predominante aboga más por una regulación que penalice y restrinja el acceso, que por la educación en el uso y el aprendizaje de la responsabilidad. En este apartado continuaremos exponiendo otras normas complementarias a las del epígrafe anterior y orientando el discurso hacia la necesidad de formar ciudadanos conscientes de sus acciones en Internet y cívicos también en el contexto digital.

La mayoría de los adultos ve en Internet un riesgo para los menores por su exposición a contenidos nocivos o no apropiados para su edad, por los peligros que puede entrañar en sus relaciones con otros usuarios (ciberacoso o pornografía infantil); por la posibilidad de adquirir productos *online* fácilmente sin consentimiento parental; por el tiempo empleado en juegos o en tareas que nada tienen que ver con su formación; o por su propia conducta hacia los demás. Mientras que unos admiran

¹⁰⁸ Protégeles: www.protegeles.com/

el dominio de los menores de los medios de comunicación, otros se preocupan por su inexperiencia y vulnerabilidad. Conforme avanza la tecnología y las nuevas posibilidades de interacción con los medios y con extraños, incrementa la preocupación de padres, educadores y políticos por cómo mantener la seguridad de los usuarios y garantizar una participación cívica (Carlsson, 2009).

Concretamente, los adultos ven en las redes sociales por su vertiginosidad y viralidad (cuando una información se repite de manera exponencial, Marina, 2014), una mayor exposición a ciertos peligros que a través de otras formas de participación en Internet. Y llama la atención, el hecho de que en la teoría y como indican muchas de las redes sociales en sus políticas de registro de nuevos usuarios, los individuos menores de 14 años no pueden pertenecer a una red social de uso general (Tuenti, Facebook o Twitter) sin el consentimiento expreso de sus padres y, sin embargo, la mayoría de los menores de edad están presentes en ellas. En España el artículo 13.1 del Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999 establece como criterio general que: *"Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores"*. Los menores de 14 años en adelante tienen responsabilidad penal sobre lo que hacen. Escribir o enviar amenazas, calumnias, injurias o difundir imágenes de otras personas sin su autorización, o datos personales, tiene consecuencias penales. Aquellos menores que no alcancen los 14 años no tienen responsabilidad penal, en este caso, son los padres quienes han de responder ante las consecuencias de la actividad de sus hijos en la red.

A pesar de los esfuerzos por legislar en materia de Internet para salvaguardar la participación de los más pequeños, para los expertos es una normativa con limitaciones y desactualizada debido a la emergencia permanente de nuevas tecnologías y como consecuencia, de nuevas formas de comunicación (López, 2014). En España, comparativamente con Estados Unidos o Inglaterra por ejemplo, la normativa que regula la participación de los niños en Internet es escasa y no ha sido renovada. La Constitución Española contempla la protección de los menores en diferentes artículos. Así, el artículo 20.4 limita la libertad de expresión, de información y de cátedra, *"... en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia"*. Y el artículo 39.4 establece que *"Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos"*.

A pesar de la necesidad de que desde las instituciones se establezca un marco regulatorio garante de la participación de pleno derecho y segura de los menores, la sociedad civil también tiene una gran responsabilidad. En este sentido, se creó el *Convenio de Autorregulación de la Asociación de Usuarios de Internet*, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, y aunque no tiene carácter obligatorio sí que establece ciertos compromisos por los declarantes:

Primero.- Declaran su voluntad de *favorecer el buen uso de Internet, y en particular, a respetar en el marco establecido por la Constitución Española, por la legislación propia del sector y por los compromisos que pudieran adquirirse por España en el marco de la Comunidad Europea y la Comunidad Internacional.*

Segundo.- En consecuencia con lo anterior, acuerdan *favorecer en la forma y medida que estimen conveniente la difusión por Internet de valores positivos, informativos, educativos y formativos.*

Tercero.- Asimismo, declaran su voluntad de *evitar la práctica, la difusión de mensajes o imágenes de carácter ilegal o que sean susceptibles de atentar o que induzcan a atentar contra la dignidad humana, la seguridad, los valores de protección de la infancia y la juventud (...).*

En el ámbito europeo, en 1996 se publicaba el *Libro Verde* sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los servicios audiovisuales y de información. Nació con el objeto de crear un marco adecuado de protección de los menores en los servicios audiovisuales y de información en la Unión Europea, entendiendo la necesidad de emplear medios rápidos y eficaces que acaben con los contenidos que atentan a la dignidad de las personas, especialmente de los menores.

En términos generales, la mayoría de estas normas nacieron bajo una interpretación de Internet como un espacio al que la gente acudía a buscar y a compartir información, incluso a distribuirla libremente. Sin embargo, en la actualidad las posibilidades son mucho mayores (creación de contenidos propios, curación de contenidos generados por otros usuarios, aprendizaje entre iguales), lo que exige unos derechos digitales como propone Ribble (2009: 55) que recojan "el privilegio y la libertad extendida para todos los usuarios de tecnologías digitales y las expectativas de conducta que éstas conllevan". En lo que respecta a la participación de los niños, este autor reconoce que para los padres debe ser difícil valorar entre la protección (prohibición y censura en algunos casos) y los derechos de sus hijos como participantes (educación y acceso). Pero los menores no pueden delegar las consecuencias de sus acciones en sus padres; también tienen responsabilidades y deben distinguir qué es apropiado de aquello que no lo es, así como comprender las discusiones de los diálogos porque, no se trata solo de seguir unas reglas sino de ser un ciudadano digital responsable o como decíamos en el capítulo 2, de ser un buen

ciudadano *the good citizenship* o *the emerging citizen* que proponen Mihailidis y Thevenin (2013).

Para conseguir esto último, la investigación desarrollada por Tejedor y Pulido (2012: 70-71) sobre los retos y los riesgos del uso de Internet, llama la atención sobre la educación en medios de los menores para un aprendizaje de la construcción del yo; del desarrollo de su personalidad también en las redes, pero sobre todo, para el fomento de la solidaridad y la prevención de la violencia *online*. Y exponen una serie de pautas para llevar a cabo esta tarea pedagógica: (1) "la formación crítica del profesorado y de las familias; (2) el diseño de estrategias transversales y específicas de implementación del aprendizaje de las competencias mediáticas, especialmente entendidas como base para un mayor desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes"; (3) la educación de las emociones para que mantengan interacciones respetuosas entre ellos cuando están conectados. El trabajo de estos autores nos ofrece además una serie de sugerencias para impulsar el empoderamiento de los más pequeños a la vez que desarrollan un comportamiento consciente en Internet. Por ejemplo, plantean el diseño de modelos de prevención de las agresiones en línea en todas sus variantes, válidos para los espacios educativos formales e informales, la familia y los iguales; la inclusión de los menores en la elaboración de esos modelos para que se sientan partícipes y responsables del cambio hacia conductas positivas cuando participan en el mundo digital; y por último, proponen aplicar una educación mediática crítica y humanista.

Finalmente, en lo que respecta a la conciencia, los investigadores Cánovas *et al.* (2014: 12), ponen el acento en cuestiones relacionadas con la seguridad de los menores y explican cómo éstos cada vez están más sensibilizados por su imagen digital y afirman que "al menos el 40% de los menores de 11 a 14 años de edad ha buscado información sobre cómo proteger sus datos personales". Por otro lado, revelan que los aspectos relativos a la intimidad afectan cada vez más a las descargas y uso de aplicaciones móviles en *smartphones* y *tablets* pues implican la concesión de datos personales, autorizaciones y permisos, y muchas *apps* además, "acceden al listado de contactos y teléfonos que tiene el menor, a sus galerías fotográficas, a su cámara de fotos directamente, o a su localización GPS". Es por ello que el estudio que estos autores han realizado sobre dispositivos electrónicos y sus usos, también expone que de forma progresiva los menores comienzan a ser conscientes de estas concesiones de sus datos y están desinstalando las aplicaciones: "el 40% de los menores de 11 a 14 años ha desinstalado aplicaciones al ser conscientes de que estaban accediendo a información personal de sus terminales móviles" (2014: 16).

Tras conocer todos los aspectos relacionados con el acceso a Internet, el acceso a la tecnología y los derechos y responsabilidades que conlleva el acceso a la participación de los jóvenes en Internet, en el siguiente apartado explicaremos la disponibilidad de las herramientas con las que los menores acceden a la red y por ende aquellas con las que crean y distribuyen contenidos digitales.

3.2.3. Las herramientas y los recursos y su función en la creación de contenidos de los menores.

Cuando hablamos de herramientas de creación de contenidos digitales, nos referimos a aquellos dispositivos electrónicos que facilitan el trabajo y permiten el intercambio de información y la producción de contenidos *on* y *offline*, a *softwares* y *hardwares* y también a los motores de búsqueda de información en Internet, así como a otro tipo de herramientas y recursos más personalizados que las diferentes plataformas y redes sociales de creación de contenidos en línea facilitan a los usuarios (Van Dijck, 2004).

En nuestro país, el estudio *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones* elaborado por Cánovas *et al.* (2014: 2) analiza la posesión de dispositivos electrónicos en los menores y afirma que "la penetración de los teléfonos inteligentes, o *smartphones*, es la mayor de Europa. Así, mientras la media en países europeos como Inglaterra, Italia, Francia o Alemania es del 57%, en España alcanza ya el 66%. El 30% de los niños españoles de 10 años de edad tiene un teléfono móvil. A los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14 nada menos que el 83%". A su vez destacan que dentro de los dispositivos, las tabletas electrónicas van ganando peso entre los consumidores de estas edades.

Habiendo tratado anteriormente los riesgos del mundo virtual, en este apartado presentamos una visión constructivista de los usos de las herramientas de Internet y de los dispositivos electrónicos como la propuesta por Gutiérrez (2002), que afirma que los servicios que la red ofrece son herramientas que favorecen la creación de contenidos por parte de cualquier usuario y agrega que son instrumentos de mejora y transformación social. E incluso apela a la educación y la alfabetización mediática también como herramientas de democratización del ciberespacio. En este contexto, destaca el papel de los estudiantes pues como dice Prensky (2001: 4), "representan las primeras generaciones que han pasado toda su vida rodeados de, y usando, ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, móviles, y todos los demás juguetes y herramientas de la era digital". Y Silcoff (2014) añade que este fenómeno es imparable pues el número de niños pequeños con acceso a Internet se incrementará a medida que más familias compren tecnologías

portátiles; teléfonos inteligentes y tabletas, que les facilitan el acceso a los sitios en línea.

Para comenzar, estableceremos los dispositivos electrónicos de uso más frecuente entre los menores de edad (definidos por la comunidad científica) y posteriormente veremos las herramientas más habituales –nacidas con la Web 2.0– para buscar información, editar mensajes y difundirlos, comunicarse mediante el correo electrónico, recoger datos, o diseñar una página web:

a) El ordenador (de mesa o portátil): es un dispositivo para alojar conocimientos y crear ideas como componer una canción, acceder a Internet, crear una aplicación *online* o una web, descargar aplicaciones, *softwares* y comunicarnos con otros (Bers, 2010).

b) La tableta: es un dispositivo portátil que permite la lectura y creación de contenidos y la navegación web, la descarga de aplicaciones de creación de contenidos y la edición de textos, imágenes, vídeos y audios (Couse y Chen, 2010).

c) El teléfono móvil inteligente o *smartphone*: es un dispositivo que permite crear contenido en línea, compartirlo, comunicarnos con otros y colaborar (Kaplan y Haenlein, 2010). También posibilita la lectura y la edición de contenidos como textos, imágenes, vídeos y voz.

En cuanto a las herramientas, en primer lugar haremos una distinción entre las más reconocidas por los menores como los editores sencillos *iMovie*, *Windows Movie Maker*, o *Linux* para el vídeo, o *Paint*, *Photoshop* o *Windows Photo Viewer* para imágenes o *Microsoft Word* para textos. Y aquellas otras específicas de la red que requieren conexión pues la edición es en tiempo real, en línea. En Internet, la herramienta de uso más popular son los llamados navegadores, buscadores de información o motores de búsqueda, que “rastrean sin cesar los millones de páginas de la web tratando de ofrecer todo lo que el usuario necesita” (Gutiérrez, 2002: 24). Se consideran también como herramientas el correo electrónico y los foros *online* porque permiten la creación y distribución de mensajes y otros contenidos como imágenes, vídeos y archivos de audio. Estos últimos “son herramientas que permiten el intercambio de mensajes y que pueden estar organizados cronológicamente, por categorías o temas de conversación” (Boneu, 2007: 41). Además posibilitan compartir otra clase de archivos y documentos como fotografías, vídeos, música o enlaces a otros contenidos. Los buscadores de foros son igualmente instrumentos de la red que favorecen la localización de información y mensajes. El autor asegura igualmente, que el chat es otra herramienta –de comunicación síncrona– para el intercambio de mensajes. Así como los diarios o blogs, pues posibilitan la edición en línea de comentarios y entradas o *post*. Por otra parte, aunque en el capítulo dos

establecíamos las *wikis* como plataformas o espacios de creación y distribución de contenidos digitales, este mismo autor defiende que a su vez “son herramientas que facilitan la elaboración de documentos en línea de forma colaborativa”. Y añade que los soportes para la sindicación de contenidos (*RSS, 11 News, PodCast*, etc.) también “son herramientas que permiten incorporar a las plataformas contenidos de forma sindicada, que son ofrecidos desde el exterior o desde la propia plataforma, incluso crear contenidos que pueden sindicarse desde otras plataformas”.

Por su parte, Grané y Bartolomé (2009) hablan de tipos de herramientas nacidas con la Web 2.0, en función de la utilidad, esto es, si sirven para la interacción como las herramientas de la Web participativa (blogs, *photoblogs*); las herramientas de creación colaborativa en Internet (Wikipedia); o las que se aproximan en virtud del progreso hacia la Web 3.0 o la Web inteligente. Todas ellas fomentan la creación y el intercambio de contenidos y la comunicación entre usuarios.

Este trabajo propone hablar de herramientas sociales –las de la Web social–, que hacen referencia a aquellas herramientas de edición *online* habilitadas en las propias redes sociales que utilizan los menores como: YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, etc.

Para finalizar, coincidimos con Ricoy, Feliz y Sevillano (2010: 213) quienes reconocen que el empleo de las herramientas digitales presenta múltiples posibilidades por su potencial y porque favorecen la comunicación y el acceso a los mensajes pero a su vez, plantea problemas como la brecha digital y las desigualdades. Por ejemplo, señalan la dificultad de uso de todas estos útiles digitales pues depende de “la capacidad cognitiva, de comprensión simbólica, analítica, evaluativa, reflexiva, orientada a la acción crítica, creatividad, búsqueda, selección y organización de la información, de síntesis, planificación de la actividad, iniciativa propia, resolución de problemas, autonomía personal y curiosidad, así como psicomotrices”.

Después de haber abordado cuestiones como la alfabetización mediática, el acceso y otros elementos más técnicos como la posesión de instrumentos y dispositivos electrónicos y su influencia en la participación de los menores y en la creación de contenidos digitales, a continuación veremos la implicación de las personas – familiares, amigos y profesores– en todo este fenómeno.

3.2.4. La familia y su función en la creación de contenidos por los menores.

La familia son los miembros con parentesco; donde se desarrollan y crecen los menores. Es el pilar donde se fomenta la participación y se estimulan la expresión, la opinión, la comunicación, el acceso a la información, el conocimiento, y la toma de

decisiones de los menores (Shier, 2010). Este apartado se centra en el papel de la familia como institución socializadora y parte responsable de la comunicación pública (Martín, 2004). Su labor en la sociedad de la información y de las tecnologías inteligentes, es formar a sus hijos practicando y aprendiendo con ellos especialmente cuando están conectados a Internet. "Abordando cuestiones como el tipo de fotos, la privacidad, el respeto a los demás de forma natural y sin conflicto" (Cánovas *et al.*, 2014: 4). Esto comienza a ser una tendencia como afirma Marsh (2014), pues son cada vez más los niños que participan en actividades de alfabetización mediática en el seno de sus familias, mediante el uso de Facebook, bien participando a través de las cuentas de sus padres o hermanos, o teniendo su propio perfil gestionado por sus padres. También observa un cambio en los últimos diez años en lo que respecta a las prácticas y a la comunicación de los menores que ha evolucionado hacia formas más complejas gracias a la tecnología. Hoy la interacción de los niños también permite la colaboración multimodal, intercambiar textos, etc. Y se produce de uno a muchos y por intereses afines. Y entiende que esto es una anticipación de las tendencias futuras. Por otra parte, Marsh recuerda a través de las teorías previas de Gregory y Williams (2000) y Livingstone *et al.* (2014) y cómo tradicionalmente, en términos de alfabetización, el comportamiento de los niños ha estado influenciado por otros miembros de su familia y esta práctica ha sido co-construida a lo largo de generaciones. Son las teorías etnográficas parentales las que hablan del impacto de estas prácticas en familia sobre los menores (Kenner, Ruby, Jessel y Gregory, 2008). Y explica que, si los padres consideran que el uso de las tecnologías es importante para el futuro de la educación y para la empleabilidad de sus hijos, se mostrarán más permisivos hacia que utilicen los medios. Para finalizar, declara que los niños hoy tienen mayor independencia en el uso de los medios (como ya se ha dicho) que hace una década, aunque esto parece una obviedad teniendo en cuenta la multiplicación de espacios de ocio y participación destinados a este perfil de usuarios en la actualidad, tanto en los medios *on* como *offline* en tanto que tienen más oportunidades de estar conectados sin necesidad de hacerlo con sus padres o con sus hermanos.

A continuación, haremos un breve repaso por los estudios sobre la familia y su relación con los hijos y cómo ésta influye en la creación de contenidos digitales. Abordaremos temas como la alfabetización mediática que los padres practican con los menores y cómo valoran la necesidad de formación digital para el futuro de los más pequeños.

Los estudios sobre el papel de la familia en la participación de los menores en Internet se centran en su mayoría en cómo ejercer un control parental sobre el uso

y cómo adoptar sistemas de seguridad para evitar el acceso de sus hijos a ciertos contenidos. El informe de Ofcom (2013) *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report* aboga por la mejora de la formación de las familias en competencia mediática, y poco a poco, la tendencia está variando hacia cómo alfabetizar a los padres para que puedan desarrollar actividades en línea juntos o puedan ayudarles cuando aquéllos tengan una consulta. La profesora Patricia Lange (2014) en *Kids on YouTube*, un exhaustivo estudio desarrollado con la participación de padres e hijos, expone casos en los que las familias llevan a cabo una labor de educación digital elaborando medios de forma colaborativa, concretamente produciendo vídeos y distribuyéndolos en sus cuentas de YouTube que previamente les han creado a sus hijos y de las que controlan conjuntamente los comentarios y gestionan las visitas. Todo ello acompañado de un ejercicio crítico sobre los riesgos que entraña esta actividad y la ética de los contenidos. Y razona que los niños no tienen por qué seguir las prácticas de sus padres, pero que aprenden cuando les imitan.

También desde un punto de vista crítico, Rodríguez y Palmero (2010: 48) denuncian las barreras de acceso que aún existen y proponen que se valore si los menores disponen del equipamiento doméstico necesario para la participación y si tienen conexión a Internet. Entonces, se podría plantear un programa de actividades para ser desarrolladas en familia, "como: búsquedas, diseños o publicaciones compartidas entre padres e hijos".

Hobbs y RobbGrieco (2012) emprendieron un estudio sobre el razonamiento acerca de los mensajes emitidos por los medios, en el que las familias de los chicos que fueron objeto de la muestra, resultaron imprescindibles para determinar que las actividades relacionadas con los medios de comunicación en el seno familiar –el uso de la tecnología en línea, leer y ver la televisión en el hogar–, pueden incidir en el éxito escolar de los niños mediante el fomento de la curiosidad intelectual, el respeto de diversos puntos de vista, y la apertura hacia nuevas ideas. Esta investigación revela además cómo a pesar de las reticencias ante el consumo excesivo de medios y su exposición a éstos, la mayor parte de los padres manifestó una orientación positiva hacia su integración en la vida escolar y familiar de los chicos. En este proceso de asunción de la tecnología como una herramienta útil, los padres descubren cómo trabajar los medios con sus hijos refuerza su discurso del razonamiento y la argumentación, pues los niños desarrollan una mayor confianza en la expresión de sus ideas y opiniones mediante el lenguaje. Finalmente hacen referencia en su trabajo a otros investigadores (Carrington y Marsh, 2005) que anteriormente observaron que el sentimiento general de los padres es que aprecian que sus hijos aprenden mucho de cine y televisión y que tiene un impacto positivo en muchos aspectos de sus vidas. La conclusión es que los profesores en la escuela

no pueden estar solos en la tarea alfabetizadora, sino que necesitan el apoyo de los padres para el desarrollo de las competencias mediáticas de los estudiantes, para garantizar el éxito de la labor en el aula (Seiter, 2005 cit. en Hobbs y RobbGrieco, 2012).

Vidal (2012: 101) se pregunta acerca de las actitudes, disposiciones y competencias informacionales que permitirían a la familia como grupo mejorar sus formas de generar más información, también sobre su habilidad para tratar esos datos y para aplicarlos a los distintos aspectos. Y defiende una mayor educación informacional de la familia, institución que debe fijarse como objetivo alcanzar las competencias que ésta conlleva para revolucionar "el propio modelo de vida familiar, mejorando la responsabilidad, la participación, el emprendimiento, la proactividad, la capacidad crítica y deliberativa, la comunicación y expresividad, la interacción con el mundo y la mirada global, etc."

Ante los planteamientos anteriores, cabe investigar cuál es la actitud de los padres hacia el aprendizaje con y mediado por la tecnología y los nuevos medios. Según el informe realizado por IPSOS para Samsung España *Los padres ante la tecnología en el aula*¹⁰⁹ (2014), el 88% de las familias piensa que los contenidos digitales mejoran el aprendizaje y preparan a sus hijos para afrontar los retos de la sociedad actual". Otra de las percepciones extraídas es que los padres valoran positivamente el aprendizaje colaborativo porque la tecnología favorece el estar conectados, así como el incremento de la motivación de sus hijos hacia el estudio pues aprenden en un entorno multimedia mucho más ameno.

Como se ha expuesto, el trabajo de los padres para la educación en el uso y consumo de los medios y de la tecnología es esencial y complementario a la formación que sus hijos reciben en la escuela o a aquella otra informal que aprenden de sus amigos. En el siguiente epígrafe, presentamos la labor que los docentes desempeñan en los centros educativos para adaptarse a una demanda europea de formación en competencias digitales y a un mercado laboral que exige desde la escuela estudiantes que sepan hacer y que dominen los medios y las tecnologías sociales.

3.2.5. La escuela y su función en la creación de contenidos por los menores.

El sistema educativo español ha experimentado en la última década una etapa de innovación como consecuencia de la adopción y desarrollo de la competencia

¹⁰⁹ *Los padres ante la tecnología en la educación*, realizado por IPSOS para Samsung España:
<http://goo.gl/zEZNxK>

digital por parte del profesorado. El equipamiento casi generalizado con dispositivos electrónicos de los centros de enseñanza, a los que también se ha dotado de conexión a Internet, y una oferta formativa gestionada desde el propio lugar de trabajo o por El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) entre otros organismos ministeriales y europeos, nos permiten ofrecer en este apartado, una visión de algunos de los resultados de la integración tecnológica en el aula.

Nos aproximaremos también al aspecto actitudinal de los profesores hacia la adopción y uso de la tecnología en el aula y a la puesta en marcha de iniciativas relacionadas con la creación de contenidos en línea o el empleo de las herramientas digitales para realizar trabajos de clase. Pues son los agentes responsables de dinamizar la colaboración entre usuarios, esforzándose por estar a la vanguardia de los usos emergentes que nacen de una nueva cultura en la web. Por ejemplo, “en la cultura del educador *prosumer*, deberían ayudar a los estudiantes a dar el salto que les convierta en protagonistas de la red, ayudando a clasificar, juzgar e incorporar la información” (González *et al.*, 2014: 30). Los docentes son educadores y también guías y parte responsable en la formación de los futuros constructores del conocimiento *online*.

Por último veremos la situación de España y las competencias mediáticas que se trabajan en nuestro país, con respecto a lo que demanda Europa.

Más allá de analizar las derivaciones de estas políticas de formación permanente de los profesores, o de presentar un estudio superficial sobre los beneficios y la importancia de la adaptación a la sociedad digital, esta investigación propone como elemento diferenciador, la categorización del profesor como docente 2.0 por su papel de liderazgo educativo como productor de contenidos digitales. Los estudiantes en el transcurso de su aprendizaje se sienten implicados y motivados hacia la tarea cuando el educador es capaz de involucrarles en el proceso creativo donde además de construir el conocimiento, aprenden a comunicarlo y a compartirlo. Para González *et al.* (2014) ser docente para unos alumnos también 2.0 o “inforvívoros” –organismos que consumen información para existir– (Schirrmacher: 2009: 240), exige “dar el salto que le convierta en protagonista de la red, ayudando a clasificar, juzgar e incorporar la información. El estudiante ha de ser responsable de dinamizar la colaboración entre usuarios, esforzándose por estar a la vanguardia de los usos emergentes que nacen de una nueva cultura en la Web”. Los docentes son educadores y también guías y parte responsable en la formación de los futuros constructores del conocimiento *online*.

La preparación del profesorado para su adaptación a las nuevas formas de enseñanza, ha dado lugar a numerosas investigaciones (Salinas, Aguaded y Cabero, 2004; García, Portillo, Romo, y Benito, 2007; Gutiérrez, 2008; Bustos y Coll, 2010; Aznar y Soto, 2010) que en definitiva apuestan por un profesor "facilitador de información", "diseñador de medios", "moderador y tutor virtual y/o presencial", aunque son realistas en las dificultades que entraña la transmisión al alumnado del entusiasmo por el aprendizaje con la tecnología pues el uso de ésta en sí mismo, no garantiza la adquisición de la competencia digital (Albion, 2008; Freire, 2009).

Los estudios más recientes (Del Moral y Villalustre, 2012) que abordan el fenómeno que se presenta, consideran la importancia de analizar en primer término cuál es la predisposición de los futuros maestros hacia el empleo de las técnicas de información y comunicación y cómo éstas constituyen para ellos un recurso interesante para la enseñanza; por un lado, como elemento motivador en el desarrollo de la creatividad, para la realización de ejercicios de forma colaborativa y para la mejora de la comunicación, y por otro, como un instrumento propicio para intercambiar y compartir información. Es precisamente el efecto que la actitud proactiva hacia el uso de las herramientas tecnológicas pueda tener sobre los educandos aquello que observan García, Ramírez y Rodríguez (2014: 17). Estos autores reivindican la formación del profesorado en medios y apuestan por el "MIL Curriculum for Teachers" (UNESCO, 2011) como herramienta para la alfabetización informacional y mediática de los docentes y por tanto, para la innovación y la mejora educativa. En este sentido, García *et al.* (2014) realizaron una investigación en Portugal para medir la importancia de las competencias personales de sus profesores en el uso de las TIC y la Web 2.0. El resultado les permitió afirmar que existen prácticas de autoeficacia en esa utilización, pero que existen serias limitaciones tanto por las reticencias del profesorado como por la necesidad de una reorganización general del sistema educativo. Sin embargo, reconocen las ventajas del empleo de plataformas de creación y difusión de contenidos como YouTube o las bitácoras (blogs) como recursos facilitadores del aprendizaje en el aula. Además, concluyeron que los maestros del género masculino son más activos en tales prácticas.

En el caso de España, los docentes tienen ante sí el reto de aprovechar las ventajas de la identidad digital como "social media" (dinamizadores) de sus clases dentro y fuera del aula, y la capacidad de impulsar la creación de auténticas comunidades para la producción colaborativa y el intercambio de conocimiento donde, como se empieza a demostrar, los jóvenes experimentan no sólo que aprenden unos de otros, sino un mayor bienestar por la ayuda desinteresada que prestan, o el reconocimiento de los demás (Borst, 2010).

En la figura 3.19., se recogen las habilidades que según la Ley Orgánica de Mejora Educativa (LOMCE) tiene que desarrollar el alumno y la adquisición de aquellas destrezas que implica.

Figura 3.19. Competencia Tratamiento de la información y competencia digital, LOMCE.

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	<p>Habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información, sus fuentes, y las distintas herramientas tecnológicas • Tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013-2014.

Dentro de la competencia “tratamiento de la información y competencia digital”, se incluyen una serie de actividades (figura 3.20.) que, por otro lado, junto a otras que los jóvenes llevan a cabo en Internet, fueron utilizadas como referencia para la elaboración de las preguntas que incluiría el instrumento de encuesta como técnica de recolección de datos.

Figura 3.20. Actividades que los alumnos pueden desarrollar dentro de la competencia digital según la LOMCE.

Actividades
a) Diseño y producción de textos periodísticos.
b) Diseño y producción de documentos sonoros.
c) Diseño y producción de documentos visuales: fotografías, infografías, collages, carteles, comics, fotonovelas...
d) Diseño y producción de periódicos escolares, en papel o en formato digital.
e) Diseño y simulación/producción de nuevos formatos y programas radiofónicos y televisivos.
f) Diseño y producción de páginas web.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013-2014.

En el contexto europeo, los investigadores Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa y Grandío (2014) analizan la estrategia EUROPA 2020 bajo la cual la Comisión

Europea está trabajando en un mapa que ofrezca una visión sobre el estado de la alfabetización mediática en la Comunidad Europea, comenzando por definir unos criterios de evaluación unificados así como una planificación para la monitorización y el control continuos para observar su implantación y evolución. Sin embargo, muchos de estos esfuerzos encuentran serias limitaciones en la definición de un marco de políticas de aplicación de la alfabetización mediática que descubren relativamente, en primer lugar, los bajos índices que ésta representa en los países miembros.

Estos expertos defienden el papel de la escuela como el lugar adecuado para apoyar la alfabetización mediática. Sin embargo, exponen que es en los entornos informales donde se observa la puesta en práctica de los conocimientos de los menores. Y presentan como ejemplos los casos en los que esta situación se da. Concretamente en España afirman que se ha animado a la clase a liderar iniciativas que impulsaran el talento y la creatividad de los estudiantes más allá de la escuela empleando la tecnología para expresar sus intereses cívicos y sus dotes artísticas (Camps, 2009). Los resultados demostraron que dentro y fuera del centro de estudios, la producción de medios puede contribuir al empoderamiento de los jóvenes para que se expresen e intervengan en sus realidades "multimediadas", locales o globales (FisherKeller, 2011). Finalmente se muestran partidarios de un modelo pedagógico que apueste por una alfabetización mediática que haga énfasis en los derechos de los alumnos como participantes en la sociedad y les permita llegar a ser agentes creativos.

En resumen, se interpreta que el futuro del aprendizaje de los estudiantes debe orientarse a su formación no solo como consumidores sino que debe impulsar las competencias mediáticas pertinentes para habilitarles como creadores, teniendo en cuenta que la educación formal es solo un espacio más donde se desarrollan los menores. Para ello, Gutiérrez (2002: 4) propone la "real alfabetización del educador para que contribuya a la alfabetización digital de sus propios educandos".

En el siguiente punto, expondremos el último pilar en el que se sustentan el aprendizaje y la alfabetización mediática: los iguales. Como dicen Cánovas *et al.* (2014: 8) "hasta el siglo XXI los niños sólo han podido aprender de su entorno inmediato, y sólo han podido interactuar y enriquecer ese mismo entorno inmediato. Ahora pueden aprender de todo el mundo al que ya tienen acceso. Lo que un niño diga o haga en Internet, puede tener repercusión en otro niño de otro lugar del mundo".

3.2.6. Los iguales y su función en la creación de contenidos por los menores.

El grupo de iguales es aquel compuesto por personas que tienen más o menos la misma edad y posición social y unos intereses comunes. En el caso de los niños son conjuntos de amigos con edades similares, que se generan en la escuela o en el vecindario. Los grupos de pares ejercen unas funciones socializantes: favorecen la autonomía del pensamiento mediante la discusión, la reflexión, la verificación y la crítica, agudizan la inteligencia personal y el juicio del sujeto (Piaget, 1977). Según Vittadini *et al.* (2014), los estudios demuestran que los iguales no son sólo una amistad sino como dice Siibak (2009) una fuente de referencia. Estos autores citan la teoría de otros investigadores (Zhao *et al.*, 2011; Kalmus, von Feilitzen y Siibak, 2012) para defender además, que la generación digital beneficia a los jóvenes pues el uso de Internet para sus tareas supone en sí una motivación a la vez que aprenden de sus iguales y mejoran sus habilidades digitales; es lo que denominan *The role of peer culture*.

A lo largo de este epígrafe desarrollaremos cómo influyen los amigos y los compañeros de clase en la creación de contenidos digitales así como en la alfabetización mediática, favorecidas por una comunicación constante entre ellos gracias a las tecnologías. La investigadora Patricia Lange (2014) en sus estudios donde realiza entrevistas en profundidad a niños, éstos cuentan cómo desarrollan su conocimiento produciendo vídeos o publicando *online* –construyéndose una identidad tecnológica–, y reflexionan sobre sus experiencias educativas, en las que crean narrativas, o historias personales que describen la forma en que aprendieron a utilizar un dispositivo, realizar una tarea, o adoptar ciertas actitudes y alfabetizaciones. Sus relatos revelan que a menudo adquieren conocimiento a través del proceso y las experiencias haciendo medios de comunicación con amigos y familiares.

Todo ello es posible por las nuevas oportunidades que ofrecen los medios sociales incrementando y reforzando nuevas redes de pertenencia, convirtiendo a sus usuarios aún en mayores consumidores de contenidos asumiendo un rol activo también como productores (Cordeiro *et al.*, 2014). Estas redes son, por lo tanto, esenciales para que la gente joven desarrolle su identidad creadora a través de la interacción con sus iguales y con sus audiencias que pueden estar en cualquier parte del mundo (Jenkins, 2006; Lange e Ito, 2010), y es una de las claves del sentido de pertenencia. En la sociedad contemporánea, los jóvenes interaccionan con los medios a través de la participación, mientras que producen contenidos junto a otros, los comparten o discuten. El interés por este fenómeno de producción y consumo cultural digital entre iguales queda reflejado en los estudios de Marsh (2015), que analiza por

su relevancia las últimas investigaciones relacionadas, como las de Stanley (2014) o Smith (2014). Entre las conclusiones a las que llega, subraya que los niños juegan cada vez más en el espacio virtual, de ahí la proliferación de medios *online* dirigidos, producidos y alimentados por ellos. A través de esos medios que crean, transmiten prácticas culturales y en los casos en los que comienzan como espectadores, señala que terminan contribuyendo a la construcción del conocimiento. El autor arguye que este fenómeno se produce porque los menores se sienten identificados con los creadores de contenidos digitales en la red y confían en su capacidad para realizar las mismas actividades. Además, es en estos nuevos escenarios donde los jóvenes cada vez más como ya advertían Ito *et al.* (2009), negocian cuestiones como la amistad y los problemas relacionados con la identidad y, por otro lado, obtienen el respeto e incluso la admiración de sus iguales hacia sus creaciones.

Otro aspecto que debemos advertir en relación con la influencia de los iguales en la creación y consumo de contenidos, es el de la confianza. Por ejemplo, Williams, Rowlands, y Fieldhouse (2008) afirman que la "Generación Google" encuentra a sus iguales más creíbles como fuente de información que a otras figuras de mayor autoridad. Esto ha sucedido así, tradicionalmente, en el desarrollo de los niños. Según los estudiosos de la psicopedagogía (Vigotsky, 1933; Piaget, 1977; Elkonin, 1985; Ruiz, 2002) los jóvenes articulan sus relaciones en redes en las que, conforme crecen, los amigos van desplazando a los padres como referentes. Esto es especialmente sintomático cuando llega la adolescencia, una etapa en la que los hijos consideran que no necesitan de sus progenitores (González y Artola, 2000; Riera, 2002; Cobos, 2008).

También, como hemos ido comprobando a través de diferentes investigaciones, Internet ha revolucionado el panorama de la fabricación del conocimiento, fragmentando la hegemonía que universidades y expertos tenían en su generación. Hoy el saber también lo generan personas ajenas a esas élites. Para ello, como se ha visto en el apartado anterior, se sirven de redes comunicativas de colaboración, en las que millones de individuos se implican en el desarrollo de un proyecto o idea. Lévy (2004: 121) otorga a estos nuevos productores que se desenvuelven en el ciberespacio de generación de conocimiento o "cosmopedia", unas cualidades intelectuales unidas. Este autor no especifica cuál es la misión de los menores en el entramado pero sí que alude a los grupos de ciudadanos que pueden localizarse en este espacio de conocimiento y entre ellos se encuentran la familia, donde podría ubicarse a los niños, o los miembros de grupos auto-organizados como podrían ser los participantes de una comunidad virtual en red. Todos los componentes hacen un

esfuerzo creativo que incluye desde la concepción de los productos lógicos del entorno digital a la creación de significados y la dinamización de todas estas actividades de forma que todos se sientan implicados y participen. Rodríguez y Palmero (2010: 40) valoran tal esfuerzo colectivo por "su grado de sofisticación" [...] y por constituir un "conocimiento solidario". La red española www.cibercorresponsales.com –que citábamos anteriormente– es un ejemplo de creación voluntaria de contenidos, donde los participantes aprenden en un entorno de comunicación informal. Este tipo de canales o nuevos medios (redes sociales, plataformas *online* de participación, blogs, webs o espacios audiovisuales como YouTube) se han convertido en la principal vía para que los estudiantes articulen sus discursos, estén cada vez más conectados y desarrollen gran parte de su actividad social, y son a su vez el lugar idóneo para alcanzar una audiencia más numerosa por su mayor visibilidad –potencialmente–, de modo que, debemos acudir como se hará en los siguientes capítulos, a esas nuevas zonas en red donde se genera la comunicación y el intercambio para estudiar el fenómeno y analizar qué lo caracteriza. Se empieza a vislumbrar una serie de beneficios como la conjunción de una inteligencia colectiva y el aprendizaje entre iguales, lo que se corresponde con el enfoque constructivista de Vigotsky (1984) y su teoría del aprendizaje sociocultural en el que el niño busca respuestas en la elaboración del conocimiento, encontrándolo en el contexto social actual en las plataformas de participación donde además de interactuar con otros halla la oportunidad de producir su propio juicio (Soler, 2011). Gee (2004) califica a estos contextos digitales como espacios de afinidad, donde se multiplica la implicación y la participación de los individuos.

"Los espacios de afinidad ofrecen poderosas oportunidades de aprendizaje, porque los sostienen empeños comunes que salvan diferencias de edad, clase, raza, género y nivel educativo, porque la gente puede participar de varias maneras en función de sus capacidades e intereses, porque dependen de la enseñanza entre iguales, donde cada participante está permanentemente motivado para adquirir nuevos conocimientos o perfeccionar sus destrezas, y porque permiten a cada participante sentirse un experto al tiempo que explota la pericia de los demás" (Jenkins, 2008: 182).

En resumen, como dice Stern (2008), la mayoría de los autores jóvenes aprende en Internet sobre los sitios personales de otros jóvenes y que les gusta intercambiar información, compartir cosas y simplemente estar conectados con otros. Sin embargo, es menos conocido qué les impulsa a querer participar en estos entornos digitales aportando además información o contenidos originales y únicos. En el

siguiente punto examinaremos dos elementos que consideramos influyen en la creación de contenidos digitales: la motivación y la implicación; siendo la primera en muchas ocasiones fomentada por los amigos, los familiares o la escuela, o fruto de motivaciones externas, y la segunda, una cuestión de compromiso personal.

3.2.7. Las actitudes de los menores hacia la creación de contenidos.

A lo largo de esta investigación y particularmente en este capítulo, hemos ido comprobando, a través de distintos ejemplos, cómo los menores toman la iniciativa y emprenden proyectos de comunicación para expresar sus ideas, comunicar mensajes, denunciar injusticias o ayudar a otras personas. Esta situación se justifica según Buckingham (2006: 7) porque Internet, la web, es un medio que favorece la difusión de textos, imágenes, audios, vídeos, etc., así como las interacciones entre jóvenes en cualquier lugar del mundo. Todo ello se ha producido en un contexto específico que Buckingham ha denominado la "esfera pública de la juventud" en la que los participantes comienzan a asumir el mando de los canales de producción de mensajes. En los siguientes epígrafes analizaremos desde el punto de vista actitudinal, desde la motivación y la implicación, las razones por las que los menores también han asumido un rol de liderazgo en Internet creando sus propios contenidos y medios digitales. Dice Lourau (1992: 1) en sus estudios sobre la implicación y la sobreimplicación, que "en comunicación el término se refiere a la implicación en el uso de la máquina interactiva" y aclara que "uno no se comunica, más o menos bien, uno se implica". Por otro lado, relaciona la implicación con la participación como compromiso en ciertos sectores de la vida social aunque no tiene por qué darse en todos, y como muestra de adhesión, integración, o identificación. Y en cuanto a la motivación, explicaremos que procede de las pasiones de los individuos aunque aclararemos como explica Dörnyei (2000: 159) que la motivación "no es un concepto sencillo de explicar, si lo fuera, no tendría interés".

3.2.7.1. La motivación.

La motivación está relacionada con el interés y la curiosidad (Bowler, 2010) y se define como estar cognitivamente involucrado con un tema durante un período prolongado de tiempo (Blumenfeld, Soloway *et al.*, 1991).

En 1961 Coleman dio origen al concepto *peer society* o sociedad de pares, en la que los adolescentes ejercían entre sí una poderosa influencia social en la motivación académica. Esta concepción ha variado conforme la educación se ha ido trasladando

a espacios de aprendizaje no formales donde los niños quieren desarrollar actividades que les proporcionan una oportunidad para demostrar su conocimiento o habilidad, y la capacidad de explorar y aprender algo nuevo. Aquel contenido o espacio de desarrollo que ayuda a los niños a aprovechar su mente –naturalmente curiosa– y a compartir sus conocimientos con los demás es el mayor atractivo para ellos. Actividades como Internet, los juegos mentales, y las revistas de creación literaria, tienen en estos usuarios un público fiel (Blowers y Bryan, 2004). En el aula las herramientas digitales “apoyan la autoestima y otorgan poder a los niños [...] para crear, ver y manipular fotos, sonido, texto...” (Cooper, 2003, cit. en Hervás, 2013: 114). Pero, qué es la motivación. Para Cotterell (2007) la motivación de los estudiantes comprende: interés, curiosidad, diversión, entusiasmo, concentración, atención, decisión y reflexión, junto con las propias cualidades individuales, autorregulación, y autocrítica. Mientras que los profesores entienden que la motivación no es sólo un atributo de los estudiantes sino también producto de la interacción social; la implicación y la participación, y la persistencia, son palabras motivadoras que implican una conexión entre la persona y la actividad del grupo. Sin embargo, si extrapolamos lo anterior a unos estudiantes dotados de tecnología y que trasladan su interacción a espacios mediados por ella donde extienden su actividad académica, la motivación adquiere otros rasgos más asociados al *ego* y a la reafirmación del individuo.

Los motivos que llevan a los usuarios a participar de los contenidos en la red, amplificándolos, corrigiéndolos o mejorándolos los encontramos en la teoría de Rodríguez (2005), donde analiza, y enumera las seis razones dadas por Bowman y Willis (2005) en su estudio *We media: how audience are shaping the future of news and information*. En primer lugar, existe una razón unida al *ego* individual y que busca en la creación de contenido *online* el reconocimiento de los demás porque a priori, se es más visible. En ocasiones, incluso el usuario se presenta como experto, lo que le confiere cierta posición de superioridad. En segundo lugar, hay un interés por relacionarse con otros con gustos e inquietudes afines. El tercer motivo es la búsqueda de sentido, y el cuarto obtener otra información que por lo general no recogen los medios en sus agendas. La quinta razón es por el mero entretenimiento (participativo) o como dicen los autores *parcertainment*, y por último, la propia producción de contenido para reforzar nuestro yo. En definitiva, la motivación se resume en tres elementos clave: conectar con los compañeros, alcanzar un cierto nivel de fama, notoriedad o prestigio, y el deseo de expresarse (Vickery y Wunsch-Vincent, 2007).

A pesar de todas estas justificaciones, la más extendida es la idea de reafirmación de la personalidad que Rodríguez (2013: 53) explica en la siguiente afirmación:

“Cualquiera de las interacciones sociales que realizamos a diario en Internet como chatear por WhatsApp, usar Twitter, recibir un “me gusta” en Facebook, etc., sube la oxitocina. [...]. Somos dependientes de las redes sociales. Reaccionamos al rechazo electrónico como a un desprecio real, estamos constantemente pendientes de ese chat, de ese mensaje, de esa llamada perdida, de esos “me gusta”.

En definitiva, compartir lo que sabemos, hablar con otros, buscar nuevas emociones y encontrar personas parecidas a nosotros, es innato al ser humano, ya sea en un espacio 2.0 o en la vida real.

García-Hoz (2013) recuerda un estudio de 1966 del profesor Ernest Teacher publicado en Harvard Business Review, donde los motivos por los que la gente comparte son los mismos que hoy guían su conducta en la red: hacer partícipes a los demás de una vivencia con la que hemos disfrutado, hacerles ver que poseemos un conocimiento único que otro no tiene, mostrar interés por los demás, o ser portador de una noticia de relevancia o divertida. En el caso de los menores, los sentimientos que amparan la acción en forma de contenido digital son muy parecidos, incluso el autor se atreve a hablar del tono (que no es fácilmente perceptible) que usan los chicos dependiendo de aquello que comparten y de lo que quieren decir con los objetos digitales que crean.

Otros estudiosos como la profesora Albergo (2001: 9) encuentran justificación al uso de Internet por los menores en la familia, sus compañeros y amigos y en una relación previa con los medios de información. Esta autora, diferencia los motivos en función de la actividad; así lo que les invita a los jóvenes a comunicarse *online* es de nuevo como ya se ha indicado, la recompensa para el ego en tiempo real que supone interaccionar *online*, además de hablar por hablar o conversar sobre temas que realmente les inquietan expresándose sin tapujos y sin necesidad de conocer personalmente al receptor de sus mensajes. Es una manera de emancipación – virtual– que les hace sentir autónomos y valorados. Por otro lado, el juego es otra de las razones para participar; “la forma en que los niños pueden usar Internet está relacionada con la libertad para pensar, jugar con las ideas, las imágenes, y las relaciones con los demás”. El aprendizaje es otro de los alicientes para entrar en la red, y a pesar de los muchos detractores que tiene, lo cierto es que comienzan a aparecer los primeros beneficios de éste relacionados con el descubrimiento y la curiosidad, y con el incremento del conocimiento pues los niños aprenden a localizar información, a seleccionar lo que les conviene y a analizarla para averiguar si deben continuar ampliándola.

Por otro lado, la edad es un indicador que incide sobre la participación y sitúa a los más jóvenes en primera línea por su pericia en la adopción de la tecnología. También el conocimiento se asocia a una mayor participación, aunque es la motivación el

factor de mayor confianza según los autores del estudio (Ferrés i Prats, 2014: 170): “un índice de motivación puede ser más determinante que la edad, el nivel de conocimientos o el de estudios”.

En cuanto al mantenimiento de la motivación en el tiempo, Marina (2013: 132) considera que cuando los niños viven experiencias que les son gratas en el desarrollo de una actividad que les proporciona placer, la consecuencia será una dedicación plena a esa tarea, “entrenándose de manera casi inconsciente”. El resultado de la motivación es una más que probable mejora en la ejecución, además del incremento de la propia motivación.

3.2.7.2. La implicación.

La implicación es la conciencia de los individuos de que sus contribuciones valen la pena y el sentimiento de cierta conexión social con otros. Es la participación en sociedad, cuando se asume un rol de responsabilidad, liderazgo y reflexión (Jenkins y Kelley, 2013).

En el caso de los menores, la tecnología es un aliciente para la participación. Los expertos han demostrado que el uso de las herramientas digitales en el proceso de aprendizaje fomenta la involucración de los estudiantes, según las investigaciones de varios expertos que recoge Hervás (2013). En ellas se analiza la implicación de los alumnos en la utilización de la pizarra digital interactiva y el ordenador. Los resultados asocian este uso en el aula a emociones como la diversión, el disfrute, el entusiasmo o el entretenimiento, y destacan además, el desarrollo de nuevas habilidades gracias a la tecnología. “Todos los niños, padres y maestros [...] creían que la enseñanza era más divertida, más motivadora, más emocionante y repercutía en el disfrute, la velocidad y la profundidad del aprendizaje” (Lee y Boyle, 2003, cit. en Hervás, 2013: 112). Otros estudios como el de la profesora Lange (2014), realizados con niños con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, revelan diferentes intensidades en cuanto a la implicación en el uso de los medios, en concreto en la tarea de producción de medios. Su trabajo se centra en las dinámicas de aprendizaje informal entre iguales y con la familia. Mediante la observación de los medios de comunicación que crean los niños, descubre que tanto los menores como los adultos a veces exhiben diferentes posturas con respecto al tipo de medio que prefieren producir; algunos optan por medios más orientados al audiovisual, mientras que otros se sienten más cómodos comunicando a través del texto, la voz, o las redes sociales. Esto revela una vez más que hay diferentes construcciones de la personalidad a través de los medios; es decir, diferentes identidades de niños,

distintas habilidades y destrezas ante el uso de la tecnología, y diferentes niveles de compromiso o implicación en este tipo de actividades. Desde el punto de vista de Martín (2004) la implicación se produce en función de si el menor cree que aquello que ocurre le afecta de alguna forma, por lo tanto, nos encontramos como demuestra Ferrés i Prats (2014: 197) ante una cuestión de sentimientos y emociones; es lo visceral el revulsivo para la participación de los niños. "Todo aprendizaje comporta una inversión de energía, y la persona sólo invierte energía en aquellas actividades para las que está suficientemente motivada". Por ejemplo, según midieron Rodríguez y Palmero (2010: 64), los chicos que participaron en la elaboración de un blog como actividad escolar, vieron reforzada su autoestima y percibieron una mejora en el funcionamiento del grupo: "Al igual que sucede cuando un trabajo escolar se cuelga en la pared, la publicación en el blog supone una gran satisfacción personal para los estudiantes y les hace sentir más seguros de sí mismos. Por otra parte, ver su nombre publicado en la web de clase o identificarse en una foto constituye un refuerzo de la integración personal en el grupo".

Ito (2008-2013) en sus estudios sobre las formas que toman las relaciones de los niños en línea, analiza de forma complementaria la implicación como mecanismo por el que estos internautas participan del medio social: *hanging out*, *messing around* y *geeking out*, que en resumen hacen alusión a una intervención libre, autónoma, que satisface sus inquietudes, en definitiva, "hecha a su medida" (Bruns, 2007: 79). Es precisamente esa capacidad de hacer una participación a su medida el fenómeno que hemos ido exponiendo a lo largo de la investigación, tratando de representar los rasgos comunes del comportamiento de la juventud en Internet, donde ésta diseña y desarrolla su personalidad –su yo– y construye sus relaciones.

De forma paralela, hemos descubierto que además de participar en la red en función de sus gustos y preferencias, bajo sus normas y utilizando su particular lenguaje, también aportan valor tanto en la elaboración de conocimiento colaborativo, como en la circulación de los mensajes, bien creando sus propios medios o participando de plataformas ya existentes. En estos espacios las relaciones con la familia, los amigos o los profesores, se ha comprobado que son tan importantes como la interacción con las empresas o con usuarios desconocidos pues con todos esos agentes aprenden, consumen, comparten, intercambian, dialogan, en definitiva, viven y crecen. Además, los jóvenes han encontrado en la red un foro donde manifestarse sin temor a lo que opinen otros usuarios y en el que mostrar sus habilidades creativas.

En el siguiente epígrafe, planteamos la propuesta de un modelo de participación y creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad tratando con ésta de

reconocer la labor de estos usuarios en la sociedad de la información y de las tecnologías inteligentes.

3.3. Un modelo de participación y creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

El modelo de participación y creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad que proponemos en este trabajo, se corresponde con un modelo deductivo tal y como decíamos en la introducción del capítulo. Para presentar esta propuesta, en primer lugar, realizamos una selección bibliográfica de textos científicos sobre teorías desarrolladas por expertos de diferentes disciplinas y relacionadas con el tema de observación. Posteriormente, procedimos a la búsqueda de ejemplos de la realidad sobre los que se reflejaran las teorías de los expertos y analizamos una serie de casos de menores de edad participantes en Internet, con la intención de extraer un esquema común, aplicable a todos los usuarios no adultos. Estas primeras pesquisas nos permitieron elaborar un listado de elementos a través de los cuales hemos tratado de explicar el fenómeno de la participación de los niños en Internet. Seguidamente, también sirviéndonos de los paradigmas científicos, describimos y analizamos cada uno de los componentes del modelo.

En esta investigación, una vez que ya hemos provisto el marco teórico de referencia en el que hemos basado todo el trabajo y hemos ofrecido una perspectiva a través de ejemplos reales de las actividades que están desarrollando los menores en Internet, queremos proponer un modelo que represente y explique el fenómeno de la participación de los niños en la red mediante la creación de contenidos digitales. El resultado es un modelo que enfatiza en aquellos elementos que se ha demostrado que inciden de alguna u otra manera sobre la participación de los más pequeños y que son comunes en la mayoría de los casos y extrapolables a esta actividad en cualquier menor. A su vez, pretende llamar la atención sobre la necesidad de que estén presentes todos esos elementos para asistir a los menores en el desarrollo de su participación. Se trata en definitiva, de un modelo inclusivo en el que la participación no es una cuestión individual sino que depende de otros factores, y que quiere dar entidad a la labor que llevan a cabo los niños en los entornos digitales. En el siguiente apartado explicamos de forma detallada el diseño del modelo —su representación visual— y la definición de forma resumida de los elementos que lo componen y que hemos visto con anterioridad.

3.4. Diseño y características del modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

El diseño del modelo de creación de contenidos digitales se plantea como una circunferencia principal en la que los elementos que lo conforman se retroalimentan e inciden unos sobre otros. Las relaciones entre los componentes se han ido configurando ajustándonos a la teoría, es decir; hemos ido comparando a la vez los paradigmas científicos con la observación de los menores en Internet y añadiendo elementos al modelo. Por último, como veremos en el próximo capítulo en el que detallamos el diseño de la investigación, validamos el planteamiento del modelo utilizando diferentes métodos de investigación.

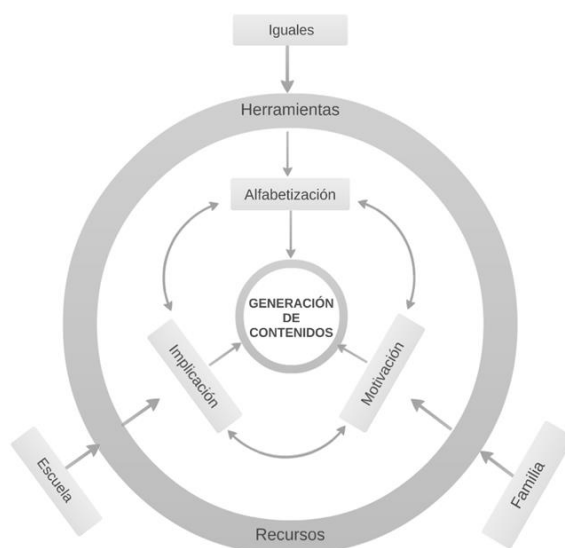
Formalmente, en el exterior del modelo se incluyen los siguientes factores: la escuela (los profesores), la familia (padres, madres, hermanos u otros familiares) y los iguales (amigos y compañeros de clase o conocidos). Son los agentes que influyen sobre la producción de contenidos de los menores. En este sentido, lo que diferencia a un modelo de participación formal para cualquier emisor en la red, como podría ser por ejemplo el de Tornero (2009), es que ninguno ha contemplado el papel de la familia y de los iguales en la creación de contenidos por parte de los menores. Y, en cuanto a la escuela, aunque también se ha hecho referencia a su labor en la alfabetización mediática, no se había incluido a los docentes como parte responsable en esa actividad creadora.

La siguiente pieza del modelo, está compuesta por dos factores sin los que la producción digital no sería viable y que se ubican en la misma órbita pues no se podría dar el uno sin el otro en la elaboración de contenidos; las herramientas (los dispositivos electrónicos con los que elaborar mensajes en cualquiera de sus formatos y los *softwares* de edición de contenidos) y los recursos entendidos como acceso a la información y a los mensajes (la conexión a Internet).

En la siguiente esfera, se localizan la alfabetización mediática (el aprendizaje del uso y consumo de los medios y la interpretación crítica de los mensajes), y dos factores actitudinales como la motivación (la pasión individual) y la implicación (el compromiso), este último, también constituye un elemento innovador dentro de un modelo de participación en Internet. Se observa, que los tres están afectados por los factores anteriores pues, tal y como se ha expuesto en la justificación teórica, la escuela, la familia y los iguales inciden sobre el aprendizaje y uso de las tecnologías, limitan o propician el acceso a Internet, y estimulan a los menores a crear contenidos involucrándoles en tareas relacionadas.

Finalmente, en el centro se localiza la variable dependiente que es la propia generación de contenidos (figura 3.21.) y que creemos que no se daría sin alguno del resto de elementos.

Figura 3.21. Propuesta de un modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar esta parte de la investigación, conviene recordar que la comunicación como afirmaba Schramm en 1954, ha dejado de ser un proceso lineal para transformarse en un espacio de intercambio de mensajes (información), en el que cada individuo es fuente y destino, transmite y recibe. En este escenario, el niño es un ente que interviene en las mismas condiciones de igualdad de derechos, donde la única diferencia es la repercusión y la capacidad de influir de su mensaje. Como se ha mencionado desde el inicio del trabajo, las tecnologías de la información y de la comunicación irrumpen como canal de transmisión entre las personas, posicionando potencialmente los mensajes de los menores en paridad de oportunidades con respecto a la información que generan los mayores, solo el blog de Martha Payne, uno de los casos ya comentados, ha recibido más de diez millones de visitas. Por tanto, esta investigación revela el rol del joven como un actor participante más, que es tenido en cuenta en el proceso comunicativo porque demuestra estar interesado en los medios, estimulado por la formación que recibe en su vida cotidiana, en la escuela, con sus amigos o compañeros y con su familia, y que se relaciona emitiendo también mensajes. La comunicación es además una forma de participar en la vida cívica y de facilitar su acceso a los más vulnerables, ofreciéndoles las herramientas

y educándoles en su uso es una forma de construir una sociedad más democrática y una manera de generar conocimiento aunando todas las visiones posibles. Porque los niños tienen mucho que decir y las informaciones que han producido y sus efectos como hemos visto a través de varios ejemplos, muestran la necesidad de que los jóvenes representen un rol activo y puedan convertirse en actores sociales que velen por el cumplimiento de las cosas que no materializan los adultos. Para los nuevos creadores, la tecnología 2.0 ha sido clave como instrumento de empoderamiento, de tal forma, que Internet y los productos informativos que permite elaborar, son el lugar donde empiezan a ser cada vez más visibles. Sin embargo, por el hecho de estar y conocer, no significa que haya un uso productivo de difusión e intercambio de información y contenidos, es decir; si bien es común que los adultos tiendan a decir que los jóvenes, por el hecho de serlo son nativos digitales (Tapscott, 1997), lo cierto es que se aprecian una serie de carencias por resolver antes de proceder a tal afirmación.

Teniendo en cuenta todas las características que hemos visto, que definen la participación *online* de los menores; sus prácticas habituales; los dispositivos y herramientas que utilizan; las personas con las que participan o gracias a las que participan; las competencias digitales que han adquirido y su propia motivación e implicación en la creación de contenidos, a continuación presentamos las hipótesis de esta investigación.

3.5. Hipótesis.

La delimitación teórica de las variables que intervienen en la participación en Internet de los usuarios menores de edad, nos permite enunciar las hipótesis de investigación. Dadas las características del fenómeno de estudio y de los objetivos que nos planteamos, nos encontramos con la formulación de dos hipótesis principales y una serie de subhipótesis derivadas de la primera. La hipótesis principal es aquella que responde al objetivo general de la tesis; la propuesta de un modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad. A su vez, esta hipótesis está integrada por diez subhipótesis que responden a cada una de las partes en las que se divide la propuesta del modelo, es decir; a todas aquellas variables que creemos que lo componen y que deben ser verificadas para la comprobación de su funcionamiento, así como de las relaciones que se establecen entre ellas. La segunda hipótesis hace referencia al cambio social, la vertiente educativa de esta investigación, y se extrae de la observación de los casos paradigmáticos de menores creadores de contenidos digitales que han generado un cambio en su entorno o que

han utilizado la tecnología para el bien común. Con ella, pretendemos contrastar si existe como parece, una intención positiva detrás de la producción de contenidos digitales en los niños y adolescentes.

A continuación, definimos la hipótesis número uno (H1) seguida de sus subhipótesis (SH1 a SH10) y por último, la hipótesis número dos (H2):

Hipótesis 1: El modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, responde a las variables: herramientas de producción y acceso a la conexión; alfabetización mediática, motivación; implicación; y a la influencia de los agentes de socialización: familia, escuela y amigos.

Subhipótesis 1: La disponibilidad de herramientas y el acceso a los recursos tecnológicos favorecen la creación de contenidos digitales.

Subhipótesis 2: La alfabetización mediática de los usuarios menores de edad en la escuela favorece la creación de contenidos digitales.

Subhipótesis 3: La alfabetización mediática de los usuarios menores de edad en la familia favorece la creación de contenidos digitales.

Subhipótesis 4: La alfabetización mediática de los usuarios menores de edad entre iguales favorece la creación de contenidos digitales.

Subhipótesis 5: Los profesores motivan a los usuarios menores de edad para la producción de contenidos digitales.

Subhipótesis 6: Las familias motivan a los usuarios menores de edad a crear contenidos digitales.

Subhipótesis 7: Los iguales se motivan entre ellos para crear contenidos digitales.

Subhipótesis 8: Los jóvenes usuarios menores de edad se sienten implicados en la creación de contenidos en el centro de estudios.

Subhipótesis 9: Los jóvenes usuarios menores de edad se sienten implicados en la creación de contenidos en el contexto familiar.

Subhipótesis 10: Los jóvenes usuarios menores de edad se sienten implicados en la creación de contenidos con sus iguales.

Hipótesis 2: Los usuarios menores de edad consideran la producción de contenidos digitales como una contribución al cambio social.

Una vez que hemos presentado el modelo y las hipótesis, en el siguiente capítulo procederemos a su comprobación y explicaremos los detalles del diseño metodológico donde se combinan la metodología cualitativa y cuantitativa y distintas herramientas de obtención de información y datos. El resultado de esta composición es una mayor y mejor comprensión del problema objeto de estudio desde tres perspectivas: las referencias teóricas, el juicio de los expertos y los datos obtenidos de los sujetos que componen la muestra: los estudiantes menores de edad.

CAPÍTULO 4

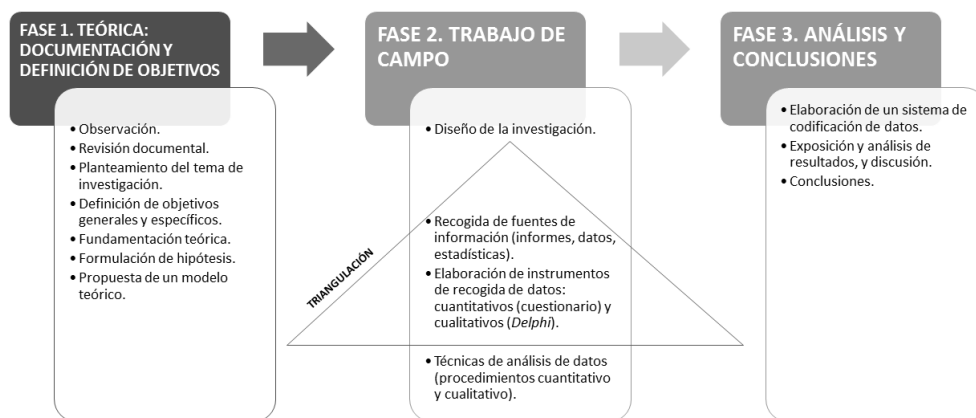
Metodología de la investigación.

CAPÍTULO 4

Metodología de la investigación.

En este capítulo presentamos los pasos que hemos dado para alcanzar los objetivos y resolver las hipótesis, que se enmarcan dentro del diseño de la investigación. Por sus características, antes de comenzar, debemos especificar ante qué tipo de estudio nos encontramos. Según su profundidad y objetivos, este trabajo es exploratorio y descriptivo; según el carácter de la medida, es cuantitativo y cualitativo; y según el marco en que tiene lugar, es de campo. Estos rasgos justificarán y determinarán el empleo de unos u otros instrumentos y técnicas de extracción de datos que nos permitirán confirmar o rechazar nuestras hipótesis; establecer relaciones entre las variables que componen el modelo; predecir ciertos comportamientos de las variables; y realizar algunas inferencias. En los siguientes apartados, veremos cómo hemos procedido durante la investigación, siguiendo una serie de fases que resumimos en la figura 4.1.

Figura 4.1. Diseño de la investigación; fases y tareas.



Fuente: elaboración propia. *El análisis de contenido es un proceso lineal que se da en diferentes etapas de la investigación.

4.1. Planteamiento de la investigación.

Esta investigación nace como decíamos en la introducción de la tesis, de la observación de una serie de casos de niños y adolescentes creadores de contenidos, con tres elementos en común: la repercusión mediática alcanzada, la viralidad de sus

contenidos y el cambio que han generado con su actividad. Esto nos permitió plantear el tema de investigación: la participación de los menores en la creación de contenidos digitales. Para ello, nos fijamos el objetivo general (al que daremos respuesta más adelante), que consiste en la propuesta y comprobación de un modelo teórico, deductivo, fruto de un trabajo no experimental, exploratorio y descriptivo. Y los objetivos específicos¹¹⁰ que resolvimos en primer lugar, mediante la fundamentación teórica. Es decir; procedimos a la construcción de un marco científico de referencia para explicar el fenómeno, reuniendo todas las teorías que tratan la participación de los jóvenes en la sociedad y su evolución hasta las formas más actuales y sofisticadas que se producen en Internet, tratando de combinar paradigmas de diferentes ámbitos científicos para ofrecer la mayor de las perspectivas sobre el fenómeno. La siguiente figura 4.2., resume el proceso de revisión de la literatura, que, junto con la definición de los objetivos y el establecimiento de las hipótesis, constituyen la primera fase de este trabajo, también llamada fase teórica o exploratoria.

¹¹⁰ Localizar y describir los elementos que componen el modelo de participación de los usuarios menores de edad en Internet; observar y analizar casos reales en los que los estudiantes menores de edad crean contenidos digitales, para identificar los elementos que componen el modelo de participación; extraer los rasgos y prácticas comunes de la participación en Internet de los usuarios menores de edad; definir los condicionantes socioeconómicos que afectan a la participación de los usuarios menores de edad en Internet; identificar casos en los que la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad supone una transformación o una mejora social; o describir el fenómeno de adhesión de otros usuarios al discurso *online* de los usuarios menores de edad.

Figura 4.2. Fase 1. Fundamentación teórica de la investigación. Revisión documental.

Paradigma	Autores
Los menores como individuos que participan en la sociedad.	Hart (1993); Krauskopf (2000); Driskell, (2002); y HoSang (2003).
La juventud como un periodo de acción social.	Casacuberta (2003); Jenkins (2006); Bennett, Wells & Rank (2009); y Carpentier & Dahlgren (2013).
Apectos de la participación (vinculados a disciplinas como la psicología y la pedagogía, la sociología, la comunicación o el derecho).	Vigotsky (1984); De Sousa Santos, (2006); Bustamante (2010); Barbalho (2014); y Mihailidis (2014).
Los usuarios menores de edad como creadores de contenidos digitales.	<i>Prosumers</i> (McLuhan & Nevit, 1990); <i>producers</i> (Bruns, 2005); <i>students authors and consumers</i> (Clark, 2010); <i>text pirates</i> (Jenkins & Tatjer, 2010); Generación C (Ferrerías, 2014); o <i>iGeneration y Homeland Generation Children</i> (Hope, 2015).
Los agentes que inciden en la participación de los usuarios menores de edad.	La familia (Carrington & Marsh, 2005; Hobbs y RobbGrieco, 2012; y Lange, 2014;), los iguales (Siibak, 2009; Zhao <i>et al.</i> , 2011; Kalmus, Von Feilitzen & Siibak, 2012; Cánovas <i>et al.</i> , 2014; y Vittadini <i>et al.</i> , 2014) y la escuela (Salinas, Aguaded y Cabero, 2004; García, Portillo, Romo & Benito, 2007; Gutiérrez, 2008; Bustos y Coll, 2010; Aznar & Soto, 2010; y González <i>et al.</i> , 2014).
Actitudes hacia la creación de contenidos digitales en los usuarios menores de edad.	La motivación (Coleman, 1961; Bowman & Willis, 2005; Cotterell, 2007; y Vickery & Wunsch-Vincent, 2007) y la implicación de los menores (Martín, 2004; Ito, 2008-2013; Lange, 2014; y Ferrés i Prats, 2014).
Otros factores que condicionan la participación de los usuarios menores de edad.	El acceso a las herramientas y la disponibilidad de conexión a Internet (Gutiérrez, 2002; Grané & Bartolomé, 2009; Ricoy, Feliz & Sevillano, 2010; Cánovas <i>et al.</i> , 2014; y Silcoff, 2014), o la alfabetización mediática (Goodwin & Goodwin, 1992; Hill & Irvine, 1993; Linde, 1997; Buckingham, 2003; Soep, 2007; Tornero <i>et al.</i> , 2009; Aguirre <i>et al.</i> , 2010; y Mihailidis, 2014).

Elaboración propia.

A continuación, planificamos el trabajo de campo que corresponde a la segunda etapa de la investigación. Esta fase se fundamenta como hemos mencionado anteriormente, en el principio de triangulación metodológica, por el cual se combinan diferentes estrategias de investigación, que no es sino el uso de múltiples puntos de referencia para ubicar un objeto en el espacio (Denzin, 1989; Kelle, 2001; y Gómez, 2001). En nuestro caso, adoptamos los procedimientos cualitativo y cuantitativo, como recomiendan Easterby, Thorpe y Lowe, (1991); Snow y Thomas (1994); Dawson (1997); y Fox-Wolfgramm (1997), a través de diferentes instrumentos y técnicas de medición y análisis: la recogida de datos/fuentes procedentes de informes, estudios o estadísticas; la extracción de datos cualitativos, mediante la

aplicación de la técnica *Delphi*; y la obtención de datos cuantitativos procedentes de la aplicación de la técnica de encuesta. Por último, se procede al análisis de los datos recopilados. La figura 4.3., resume las fuentes y técnicas de indagación a las que se ha acudido, clasificadas en tres dimensiones: el contexto socioeconómico, las políticas de educación y la función de la sociedad y las organizaciones. Siguiendo el criterio establecido por Rodríguez Peñuelas (2008:10), hemos escogido las más adecuadas para nuestros objetivos.

Figura 4.3. Fuentes de datos y técnicas de investigación empleadas.

		Contexto socioeconómico	Políticas de Educación, Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	Sociedad y organizaciones
Fuentes primarias	Cualitativas	-	-	Delphi group: cuestionario a profesionales y expertos nacionales e internacionales de distintos sectores (profesores de universidad, trabajadores de empresas privadas, periodistas y editores de distintos medios de comunicación, directores de editoriales, especialistas en marketing, presidentes de asociaciones que trabajan la información con menores y representantes políticos).
	Cuantitativas	-	-	Cuestionario dirigido a niños y adolescentes escolarizados entre los 9 y los 18 años.
Fuentes secundarias	Documentos	- Informes sobre usos de la tecnología por los menores, realizados por empresas privadas: Fundación Telefónica, Pew Research Center.	Ley Orgánica de Educación 2/2006: - Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. - Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (PINA). - Constitución Española, 1978 (Art. 23.Apdo.I). - Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1989 (Art. 21. Apdo. I). Convención de los Derechos de la Infancia (CDN), 1989 (Art. 12, 17).	-
	Datos estadísticos	- Estadísticas alumnos matriculados por enseñanza, consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras Curso escolar 2013/2014. Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación. - Encuesta 2013 sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.	- Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. Elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTÉGELES. - Encuesta sobre Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje (INJUVE 2010).	-

Fuente: elaboración propia.

Antes de explicar el diseño de los instrumentos de extracción de datos, debemos señalar las limitaciones de la investigación, como por ejemplo, no haber encontrado paradigmas de éxito en el contexto en el que se investiga, o las dificultades de acceso a la muestra por estar compuesta por menores de edad. Como dicen los expertos, el hecho de trabajar y observar el comportamiento de los menores, supone en sí mismo un inconveniente que no por ello, debe dejar de ser estudiado. "Los adolescentes constituyen un particular problema para la observación sociológica empírica en general. [...] Situar a los adolescentes en el objetivo de la observación empírica significa asumir reflexiva y críticamente las limitaciones de ésta" (Callejo y Gutiérrez, 2012:33).

4.2. Elaboración de instrumentos y selección de la muestra.

La primera cuestión antes de construir los instrumentos o técnicas para obtener datos que nos ayuden a explicar el fenómeno que se analiza, es preguntarnos qué queremos medir, cuáles son las variables sobre las que queremos obtener información útil para nuestros objetivos. Hernández, Fernández y Baptista (2010: 4) recomiendan considerar entre otros, los siguientes elementos:

- Las variables que debe medir el instrumento o herramienta: ¿cuántas y cuáles? (dimensiones, componentes, indicadores).
- La muestra: a quién o quiénes se va a administrar, qué perfil o características poseen.
- Las condiciones de aplicación: en qué lugar y contexto, cómo y cuándo, y por quién o quiénes se aplica el instrumento.
- La información sobre la confiabilidad: ¿de qué tipo?, ¿cómo fue establecida?
- ¿Qué procedimientos se utilizaron para calcularla?
- La validez del instrumento.
- La información sobre la objetividad: ¿se aplicó de manera estandarizada?
- Los recursos necesarios para administrarlo: ¿qué recursos se requieren para aplicarlo? (por ejemplo: informáticos, el costo).
- En función de estas cuestiones, los autores dicen que debemos escoger uno o varios instrumentos (los más pertinentes) para alcanzar nuestros objetivos.

Teniendo en consideración los objetivos de la investigación y las hipótesis decidimos la utilización de dos instrumentos: la entrevista a un grupo de expertos (*Delphi group*) y el cuestionario a estudiantes usuarios de Internet, menores de edad.

4.2.1. El Delphi group.















Para responder a varios de los objetivos de la investigación se ha seguido la técnica de recogida de información *Delphi* (Helmer, 1966), pues nos permite contrastar la propuesta teórica y además es una estrategia útil para “la identificación de preguntas y problemas, la selección de variables críticas, y la construcción y validación de instrumentos de recogida o análisis de información” (Cabero y Barroso, 2013: 116). El fin de esta técnica de análisis cualitativo es conocer a través de la administración de un cuestionario, la opinión de un grupo de profesionales especializados en el objeto de la investigación, y obtener de ellos el máximo grado de acuerdo (Landeta, 1992; y Casanova, 2002). Su aplicación nos permite extraer información y datos para explicar un fenómeno y pronosticar tendencias, amparadas en el juicio de los expertos (Stewart y Shamdasani, 1999; y Luna, Moro y López, 2005). Principalmente, se caracteriza porque se preserva la identidad de los sujetos consultados y porque estos son conscientes de los fines de la investigación y las razones por las que se acude a ellos (Helmer, 1966, y Dalkey, 1969). Se recomienda –aunque se realice el envío del cuestionario de forma electrónica– la retroalimentación controlada, para alcanzar una respuesta lo más completa posible (Sánchez, 2010). De esta forma, se incluyen citas directas de personas relacionadas con el objeto de estudio que nos permiten construir el discurso sobre la realidad que se observa y comprobar los paradigmas teóricos en los que se fundamenta. Esta técnica tiene una serie de ventajas como: la independencia de las opiniones por el carácter anónimo del cuestionario; la recogida de gran cantidad de información; la obtención de valoraciones y pronósticos. Aunque también presenta limitaciones: el tiempo que dedica el experto a ofrecer una respuesta completa, que pueda aportar datos de interés sobre el tema; mantener el compromiso en la segunda ronda del proceso; o la agilidad para poder desarrollar el procedimiento en un tiempo determinado y evitar que los expertos se desvinculen.

El primer paso que dimos antes de seleccionar a los expertos en nuestro tema de investigación, fue preguntarnos quiénes eran las personas más adecuadas para responder a nuestros propósitos. Para Chan (1982, cit. en Gómez, 2015: 150), la elección ha de regirse por criterios de coherencia, fiabilidad y validez. Un experto es coherente si “obedece a los dictados de la lógica, probabilidad y estandarización”. En relación con este parámetro, se medirá su fiabilidad, es decir; si sus enunciados son lógicos y atienden a la realidad. Por último, si sus pronósticos son probables, se supone que son válidos. Y para alcanzar nuestros objetivos Hung, Altschuld y Lee (2008, 197) recomiendan entablar una relación con los expertos y fomentar un

entusiasmo por su parte sobre el fenómeno que se estudia. En base a estos criterios, seleccionamos a nuestros expertos.

En términos generales, la muestra está compuesta por una serie de expertos de aquellos sectores que se consideran parte implicada en el tema de investigación. Para contrastar nuestras hipótesis, se ha acudido a asociaciones que trabajan para el desarrollo de las habilidades de los jóvenes (sociales y comunicativas); publicistas familiarizados con la infancia; periodistas y editores de medios de comunicación nacionales e internacionales que han dado cobertura a las noticias relacionadas con los casos paradigmáticos de los menores creadores de contenidos digitales; editoriales que han publicado libros sobre los menores creadores de contenidos digitales; directivos de consultoras del sector agroalimentario que conocen en profundidad el perfil del niño como consumidor; y profesores universitarios y representantes institucionales, todos ellos con una sólida trayectoria laboral y con puestos de relevancia en su ámbito de trabajo. Finalmente, la muestra quedó compuesta como se observa en la figura 4.4., por un panel de 15 expertos de distintos sectores: asociaciones juveniles, publicidad, medios de comunicación, editoriales, alimentación, profesores universitarios y políticos, con una sólida trayectoria laboral y con puestos de relevancia en su sector.

Figura 4.4. Delphi group: expertos consultados codificados por número de identificación, sector y empresa / institución / organización / o asociación.

Código experto	Sector	Empresa
E1_TG	Medios de comunicación	
E2_OG		
E3_FDB		
E4_APJ	Asociaciones juveniles	
E5_CC		
E6_DFC		
E7_ULA_1	Universidad / Investigación	
E8_ULA_2		
E9_A	Alimentación	
E10_OE		
E11_CP	Editorial	
E12_AE		
E13_ID	Consumo	
E14_WS	Publicidad	
E15_ONU	Política / instituciones	

Elaboración propia.

La técnica *Delphi* fue aplicada de forma electrónica; se envió a los expertos una invitación por correo electrónico, presentándoles la investigación (contexto,

objetivos, ejemplos de casos paradigmáticos y datos relevantes), junto a un formulario de preguntas abiertas. En este documento también incluimos como sugiere Gordon (1994), información relativa al tiempo estimado del proceso, así como un compromiso para garantizar su anonimato. Una vez aceptada la sugerencia de participación, comenzamos el proceso iterativo compuesto por dos rondas. Las ventajas de la administración *online* del cuestionario, nos permitió reducir costes y organizar a una comunidad de expertos de carácter internacional. La primera fase de cuestiones abiertas se llevó a cabo en enero de 2014 y la recogida total de respuestas en marzo de ese mismo año. La segunda iteración fue más corta, obteniendo los resultados en el mes de abril. De esta manera, logramos reducir el formulario eliminando preguntas en las que detectamos repeticiones de los mismos argumentos, para que ratificaran o rectificaran su postura inicial. Finalmente, el cuestionario recoge las preguntas que se observan en la figura 4.5., y que atienden a una selección de dimensiones que pretenden dar respuesta a los objetivos de la investigación. Las respuestas extraídas fueron codificadas por dimensiones, de forma cualitativa por categorías verbales, es decir; se transcribieron por áreas temáticas los datos de las entrevistas a los expertos: contenido; el empoderamiento y el cambio social; la economía de la participación; y los menores como ejemplo para sus iguales.

Figura 4.5. Cuestionario a expertos (Delphi group).

Pregunta	Dimensión del modelo
1. ¿Cree que prestamos mayor atención a aquello que denuncian los más pequeños?	Contenido
2. ¿Considera que los medios de comunicación son un instrumento de empoderamiento para los jóvenes como agentes del cambio social?	Cambio social
3. ¿Son los niños un ejemplo para otros niños?	Ejemplo iguales
4. ¿Cree que, los casos paradigmáticos de menores creadores de contenidos, presentes en los medios de comunicación y en las redes sociales, pueden influir sobre los hábitos de consumo de sus iguales (amigos, compañeros, otros niños) y de los adultos, como modelo de conducta?	Empoderamiento
5. ¿Cree que la tecnología es una herramienta para que los menores también expresen su opinión y participen como un adulto de la opinión pública?	
6. ¿Por qué cree que una marca se puede interesar en el discurso y la acción de un niño?	Economía de la participación
7. Los grandes medios de comunicación de referencia (NYT, BBC, FOX, etc.) también han dado visibilidad a las campañas de estos menores, ¿en qué medida afecta a la imagen de la empresa este eco en el espacio informativo?	

Elaboración propia.

Dentro de cada formulario, de manera más personal, atendiendo al trabajo o sector específico de cada entrevistado, se le presentó otra serie de preguntas también abiertas, con la intención de profundizar en cada caso particular. Por ejemplo, a aquellos que trabajan en empresas se les preguntó en concreto por el impacto o beneficio económico y social, que estimaban podría haber tenido tanto para la empresas de alimentación, para las editoriales, etc., como para las ONG, las iniciativas emprendidas por los niños. Mientras que a quienes trabajan día a día con los estudiantes como por ejemplo los responsables de Cybercorresponsales o de

YoDiseñoelCambio, se les interrogó sobre las características de los menores que participan en sus plataformas, su implicación, el apoyo de las familias, o los resultados de la actividad de las propias plataformas desde que éstas se pusieron en marcha.

4.2.2. El cuestionario.

El objetivo de plantear el uso de la técnica de encuesta mediante la aplicación de un cuestionario es validar el modelo de creación de contenidos digitales que se propone. En este trabajo se ha optado por el diseño de un cuestionario de tipo analítico que es aquel que además de describir una situación explica el por qué. También podemos decir que es un cuestionario no estandarizado, más flexible y abierto en alguno de sus interrogantes. Las preguntas escogidas también incluyen respuestas de finalidad abierta, caracterizadas por proporcionar mayor información de referencia sobre el comportamiento de los sujetos. Dada su flexibilidad, permiten la posibilidad de ahondar; el investigador tiene la capacidad de aclarar cualquier mal entendido, averiguar la falta de conocimiento del respondiente, descubrir ambigüedades, estimular la colaboración y establecer el *rapport* (contacto personal), y hacer estimaciones más precisas sobre las verdaderas intenciones, opiniones y actitudes del sujeto. Otra de sus grandes ventajas es que pueden sugerir posibles relaciones e hipótesis. A veces los encuestados dan contestaciones inesperadas que indican la presencia de relaciones que no habían sido previstas. Si se efectúa una investigación con niños pequeños, el cuestionario puede ser la única manera de lograr que se comuniquen (Kerlinger y Lee, 2002).

La encuesta como técnica de observación no directa, nos facilita la consecución de información y datos de poblaciones cuando la población es numerosa y está repartida en el territorio como es el caso (Andalucía). Además, cuando se trata de una investigación en la que la muestra está formada por niños, Yarrow (2002), las respuestas del sujeto a preguntas cuidadosamente preparadas, se traducen en mediciones de variables. El riesgo en el uso del cuestionario es como señala Simelio (2011b) que el sujeto mienta, o su propia disponibilidad y acceso, además del sesgo añadido del investigador que trabaja bajo unos intereses y puede correr el peligro de formarse una idea subjetiva de la investigación. Como se verá más adelante, antes de emprender los estudios de encuesta en varias ocasiones para cubrir los objetivos que se establecen, se plantean los cuestionarios atendiendo a las variables y siempre deben ser validados por los profesionales pertinentes y pre-testeados para corregir errores antes de su aplicación definitiva. En cada caso, se definirán los tipos de variables en cuanto a su medición (nominal y ordinal), así como por su redacción

(dicotómicas, de elección múltiple, de elección forzada, de respuesta abierta). Finalmente, se aplicó un cuestionario de veintinueve preguntas. Su organización interna integraba preguntas cerradas de alternativas tanto excluyentes como no excluyentes, con escalas dicotómicas en algunos casos y valorativas (de frecuencia) en otros, con veintiún ítems de respuestas de opción múltiple y ocho de respuestas abiertas. En esta ocasión, la consistencia de la herramienta fue validada por medio del juicio de profesores (expertos) de centros de primaria, secundaria y bachillerato, que dirigen blogs en los que los alumnos generan contenido, por profesionales de una consultora especializada en aplicación de encuestas a paneles de consumidores, y como sugiere Frías-Navarro (2014) por el uso estadístico de la prueba Alfa de Cronbach ($n.s.=0.05$), que asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert o dicotómicos) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí (Welch y Comer, 1988). El resultado obtenido de 0,903 ($N = 1187$), nos confirma un alto grado de fiabilidad de la prueba construida. Según George y Mallery (2003: 231) el valor 0,9 es considerado como excelente pues cuanto más cercano a 1 mayor es la solidez de los ítems analizados. Conviene aclarar que en un inicio, el planteamiento del cuestionario fue mediante una escala de valoración tipo Likert. Antes aplicar la encuesta definitiva sobre la muestra, se llevó a cabo un pre-test con 65 escolares. En esta prueba piloto, se detectó la dificultad de valorar la creación de contenidos numéricamente, por lo que los resultados fueron invalidados. Se eligió entonces la programación de un cuestionario con preguntas de elección múltiple y abierta. Para obtener mayor información, en algunas cuestiones se agregó la respuesta "otro" con un espacio para responder de forma abierta.

El procedimiento seguido para recabar los datos pasó por diferentes fases; en primer lugar por la elaboración de un cuestionario desde su diseño y validación por profesores de las distintas etapas de la educación (primaria, secundaria y bachillerato) hasta un primer testeo con estudiantes en edad escolar (de 9 a 18 años). Posteriormente, tras el análisis de los resultados y las sugerencias de mejora de los expertos, se corrigieron y depuraron errores, editando un nuevo formulario más inteligible y apto para un amplio rango de edad y que pretendía desde el inicio ser el mismo por simplificar y porque nos encontramos con sujetos eminentemente digitales desde edades tempranas y todo lo contrario; es decir, se observó mediante el pre-test (fase cualitativa exploratoria) que la edad no se correspondía con una mayor capacidad en competencias digitales, con lo que se decidió redactar las mismas preguntas para todos.

En la segunda fase se organizó la aplicación de los cuestionarios contactando para ello con diversos centros de varias provincias andaluzas, a los que se acudió en persona para administrarlos de forma presencial pues como indican Viñes y Soler

(2008) es la opción idónea porque los niños están cómodos en la escuela, dentro de un ambiente familiar para ellos. Esto nos permitió además, recoger mayor información fruto del intercambio con los estudiantes.

En la figura 4.6., podemos ver la clasificación en función de la redacción de las preguntas, inspirada en Simelio (2011b), así como el planteamiento del cuestionario administrado a la muestra que se analiza, y la selección de las dimensiones y variables de éstas.

Las variables que se han considerado para la investigación contemplan datos sociodemográficos como sexo (chico / chica), edad (años), titularidad del centro de destino (público, privado o concertado), localización (provincia de residencia), nivel formativo de los padres (estudios cursados), profesión de los padres de los estudiantes (sector económico) y disponibilidad de recursos (acceso a la conexión a Internet) y de herramientas (dispositivos electrónicos). Con respecto a las variables dependientes, éstas se configuraron en torno a las dimensiones: creación de contenidos (temas y canales de participación), alfabetización (de los agentes: familia, escuela, iguales), percepción de cambio (cambio social), y las actitudes implicación (personal, con los agentes y en función del espacio) y motivación (personal, con los agentes y en función del espacio).

Figura 4.6. Clasificación en función de la redacción de las preguntas del cuestionario. Elaboración propia, inspirado en Simelio (2011).

Dimensión	Variable	Opciones de respuesta	Tipos
Datos sociodemográficos	Sexo	P1_a Chico P1_b Chica	Dicotómicas
Recursos y Herramientas	Acceso a Internet	P7_a En el colegio/instituto P7_b En casa P7_c No tengo	Elección múltiple no excluyentes
	Posesión dispositivos	P8_1 Ordenador de mesa (fijo) P8_2 Ordenador portátil P8_3 Tablet	
		P9 Smartphone	Dicotómicas
Creación de contenidos	Dispositivo	P10_a Subir a Internet fotografías P10_b Subir a Internet vídeos P10_c Subir textos a Internet P10_d Subir a Internet música, <i>podcast</i>	Elección múltiple no excluyentes
	Canales de participación	P12_a Tuenti P12_b Twitter P12_c Facebook P12_d Instagram P12_e Youtube P12_f En un blog P12_g En una web P22 En foros	

Figura 4.6. Continuación

Dimensión	Variable	Opciones de respuesta	Tipos
Motivación	Motivación personal	P18_a No siento la necesidad de tener un blog P18_b No tengo tiempo para tener un blog P18_c No sé utilizarlo P18_d No sé qué escribir en un blog	Elección múltiple no excluyentes
		P19_a No siento la necesidad de tener una web P19_b No tengo tiempo para tener una web P19_c No sé utilizarla P19_d No sé qué escribir en una web	
		P22_a Me gusta crear contenido P22_b Me gusta intercambiar información P22_c Me gusta compartir mis propios contenidos P22_d Es fácil P22_e Me ayuda a pensar P22_f Me gusta ver cosas interesantes que hacen otros P22_g Mis amigos lo hacen P22_h Cualquiera puede leerlo P22_i Creo que mis publicaciones son interesantes para los demás	
		P23_a Me siento libre de expresar mis opiniones P23_b Me siento útil P23_c Me ayuda a mejorar P23_d Creo que puedo cambiar las cosas P23_e Siento que inspiro a otros a través de mis contenidos (doy ideas a otros) P23_f Aprendo de los demás P23_g Me gusta enseñar a los demás	
	Motivación agentes	P24_1_a, P24_1_b, P24_1_c Profesor P24_2_a, P24_2_b, P24_2_c Familia P24_3_a, P24_3_b, P24_3_c Iguales	
	Motivación espacio	P26_1_a, P26_1_b, P26_1_c Instituto/colegio P26_2_a, P26_2_b, P26_2_c Casa P26_3_a, P26_3_b, P26_3_c Casa de un amigo P26_4_a, P26_4_b, P26_4_c Espacio público P26_5_a, P26_5_b, P26_5_c Casa de algún familiar	
Percepción de cambio	Cambio social	P27_a Ayudar a alguien P27_b Mejorar mi entorno más cercano P27_c Contribuir a una buena causa	
Creación de contenidos	Temas	P29_a Música P29_b Cine P29_c Videojuegos P29_d Deportes P29_e Actualidad P29_f Comida P29_g Amistad P29_h Ocio P29_i Tareas de clase P29_j Viajes P29_k Moda	

Figura 4.6. Continuación

Dimensión	Variable	Opciones de respuesta	Tipos
Alfabetización	Contenidos agentes	P15_a_1 Un blog _padre P15_a_2 Una página web _padre P15_a_3 Un canal en Youtube _padre P15_a_4 Un perfil en red social _padre P15_b_1 Un blog _madre P15_b_2 Una página web _madre P15_b_3 Un canal en Youtube _madre P15_b_4 Un perfil en red social _madre P15_c_1 Un blog _hermano/a P15_c_2 Una página web _hermano/a P15_c_3 Un canal en Youtube _hermano/a P15_c_4 Un perfil en red social _hermano/a P15_d_1 Un blog _profesor/a P15_d_2 Una página web _profesor/a P15_d_3 Un canal en Youtube _profesor/a P15_d_4 Un perfil en red social _profesor/a	Elección múltiple no excluyentes
	Alfabetización agentes	P14_a Padre o madre P14_b Hermanos o hermanas P14_c Amigos, conocidos P14_d Otros familiares	
	Búsqueda de información	P13_a En la radio P13_b En la televisión P13_c En periódicos y revistas P13_d En Internet P13_e En las redes sociales P13_g En blogs P13_h En <i>podcast</i> P13_i En <i>Wikis</i> P13_j En Youtube	Escalas de medición
	Actividades agentes	P17_1_a Crear música, <i>podcast</i> , radio P17_1_b Crear contenidos web P17_1_c Crear Imágenes-fotos P17_1_d Crear vídeos y subirlos P17_1_e Crear noticias para tareas de clase P17_1_f Crear contenidos en una red social (texto, vídeo, audio, fotos) P17_1_g Crear contenidos en un blog P17_1_h Buscar información en Internet P17_2_a, P_17_h familia P17_3_a, P17_h amigos	
Implicación	Implicación con otros (compartir)	P25_1_a, 25_1_b; P25_1_c Profesor P25_2_a, 25_2_b; P25_2_c Familia P25_3_a, 25_3_b; P25_3_c Mis amigos o P25_4_a, 25_4_b; P25_4_c Otros usuarios	
	Implicación personal (interaccionar)	P28_1_a, P28_1_b, P28_1_c Recibes comentarios a los post o entradas de tu blog o web P28_2_a, P28_2_b, P28_1c Respondes a los comentarios que te escriben en tu blog o web P28_3_a, P28_3_b, P28_3_c Recibes comentarios en tu canal de Youtube P28_4_a, P28_4_b, P28_4_c ¿Respondes a los comentarios que recibes en tu canal de Youtube?_c	Excluyentes de escala de medición

Figura 4.6. Continuación

Dimensión	Variable	Opciones de respuesta	Tipos
Datos sociodemográficos	Nivel de estudios	P4_a Público P4_b Privado P4_c Concertado	Elección forzada
	Estudios padre/madre	P5_1_a Sin estudios P5_1_b Algunos cursos de Primaria P5_1_c Estudios primarios P5_1_d Bachillerato P5_1_e Formación Profesional P5_1_f Universitarios P5_2_a – P5_2_f madre	
	Profesión padre/madre	P6_1_a Trabajador/a de la agricultura, ganadería, pesca y forestal P6_1_b Trabajador/a de la construcción, minería, textil y transportes P6_1_c Directivo/a de la Administración pública o de grandes empresas P6_1_d Propietario/a o directivo/a de pequeña o mediana empresa P6_1_e Empleado/a administrativo/a o similar P6_1_f Comerciante, vendedor/a o similar P6_1_g Artesano/a u obrero/a especializado/a (operario/a, electricista, mecánico/a...) P6_1_h Conserje, mozo o peón P6_1_i Personal de servicios (hostelería, domésticos, seguridad) o similar P6_1_j Profesional de los espectáculos P6_1_k Profesor/a, profesional del Derecho, las Ciencias Sociales y las Artes P6_1_l Otra ocupación propia de estudios universitarios medios o superiores P6_1_m Sus labores P6_1_n Desempleado P6_2_a – P6_2_n Madre	
Motivación	Motivos personales publicación blog/web	<p>P20_a Me gusta crear contenidos (textos, imágenes, música) P20_b Me gusta intercambiar información P20_c Me gusta compartir mis propios contenidos P20_d Creo que es fácil crear una web o un blog <input type="checkbox"/> P20_e Publicar en la web/blog me ayuda a pensar P20_f Me gusta ver cosas interesantes que hacen otros P20_g Tengo un blog/web porque mis amigos también tienen P20_h Escribo un blog o en una web porque cualquiera puede leerla P20_i Creo que lo que publico es interesante para los demás</p> <p>P21_a Me siento libre de expresar mis opiniones P21_b Me siento útil cuando escribo en el blog o en la web P21_c Siento que publicar cosas en el blog o en la web me ayuda a mejorar P21_e Siento que puedo cambiar las cosas escribiendo desde mi blog o web P21_e Creo que puedo inspirar a otros a través de mis contenidos P21_f Me gusta aprender de los demás P21_g Me gusta porque aprendo y me divierto P21_h Me gusta enseñar a los demás a través de los contenidos que publico.</p>	Opción múltiple Excluyentes

Figura 4.6. Continuación

Dimensión	Variable	Opciones de respuesta	Tipos
Datos sociodemográficos	Edad	P1_ años	Huecos blancos a rellenar
	Localización	P3_ Provincia	
	Edad creación	P11_ Edad comienzo creación de contenidos P11_a Subir a Internet fotografías. P11_b Subir a Internet vídeos. P11_c Subir textos a Internet. P11_d Subir a Internet música, <i>podcast</i> .	
Creación de contenidos	Canales de participación	P12_h Creo contenidos en otro espacio	
Alfabetización	Alfabetización mediática en el centro de estudios	P16_ actividad o asignatura relacionada con los medios de información	
Motivación	Motivación espacio	P18_ Razones blog	
		P26_ Espacio alternativo	
Percepción de cambio	Cambio social	P27_ Percepción de cambio	
Creación de contenidos	Temas	P29_ Otros temas sobre los que creas contenidos	

Elaboración propia.

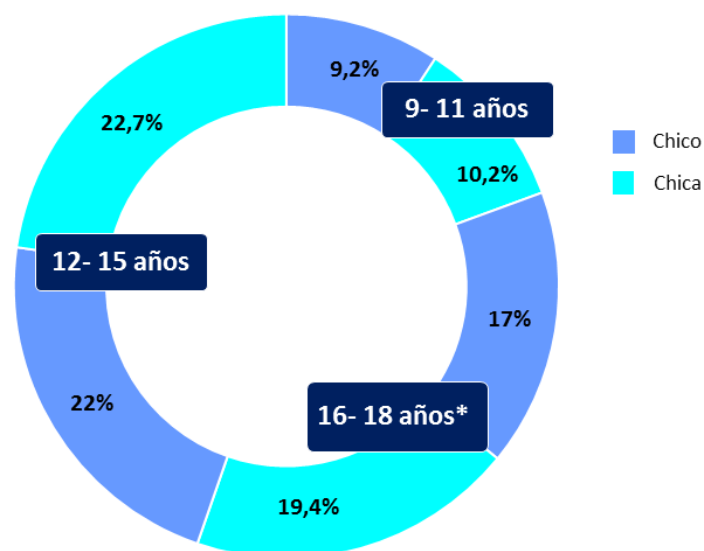
El último paso es la codificación de los resultados con un *software* y se presentan utilizando la estadística descriptiva donde se explican las relaciones entre variables, las frecuencias, etc.

Dentro de la técnica de encuesta, el paso más importante es la selección de los sujetos de los que se extraen los datos, es decir; de la muestra o el conjunto de individuos sobre los que se pretende generalizar las conclusiones de la investigación. En este caso, teniendo en cuenta la clasificación de McMillan, Schumacher, & Baidés (2005: 406), optamos por un muestreo intencionado o de juicios, por el que el investigador elige a aquellos sujetos que prevé le ofrecerán la mayor información para responder a sus objetivos y que resulten representativos de la población. La ventaja es una mayor agilidad del proceso de investigación, garantiza una participación elevada, que nos permite generalizar y asegura la información que se necesita. Previamente a la elección de la muestra que finalmente compone nuestro estudio, acudimos a los datos alojados en la página web de la consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, para el curso en el que se aplicó la encuesta, 2013-2014. En este curso, los alumnos matriculados, es decir, la población que se analizaba sumaban: 566.132 en educación primaria, 370.720 en educación secundaria (E.S.O.), y 122.557 en bachillerato, lo que supone un total de 1.059.409 educandos, a los que habría que restar un número considerable dado que se incluye a los matriculados en primero, segundo y tercero de primaria, mientras

que el estudio comprende a los estudiantes a partir de cuarto de primaria hasta segundo de bachillerato. Para esta población, nuestra muestra es estadísticamente representativa porque presenta un nivel de confianza del 95% (con un error máximo permitido del $\pm 3\%$). Finalmente, los participantes en el estudio son 1187 individuos; el 47,7% chico y el 52,3% restante son chicas, procedentes de distintas provincias de Andalucía. El 30,5% es de Sevilla; el 28,1% de Córdoba; el 36,6% de Cádiz; y el 4,7% de Jaén. Y tienen edades comprendidas entre los 9 y los 18 años.

Con el objetivo de examinar la existencia de diferencias significativas en base a la edad como apuntan los expertos, se procedió con posterioridad a establecer tres grupos de edad; el primero de ellos de 9 a 11 años, el segundo de 12 a 15 y el tercero de 16 a 18. En base a esta segmentación se obtuvo que el 19,4% pertenece al conjunto de 9 a 11 años; el 44,7% tiene entre 12 y 15 años; y el 35,9% lo integra aquellos estudiantes que tienen entre 16 y 18 años. Esta distribución se muestra de forma más detallada en la figura 4.7., donde se observa la frecuencia de individuos por grupo de edad y sexo. La media de edad –extraída del estudio de medias y desviación típica– es de 13,9 años y tras aplicar la prueba Chi-cuadrado de Pearson (resultando = 0,032), comprobamos que además, se da una diferencia significativa por edades, concretamente en los grupos de 9 a 11 años y de 16 a 18 años.

Figura 4.7. Usuarios menores de edad distribuidos por grupos de edad y sexo. Porcentaje número de individuos (N=1187).

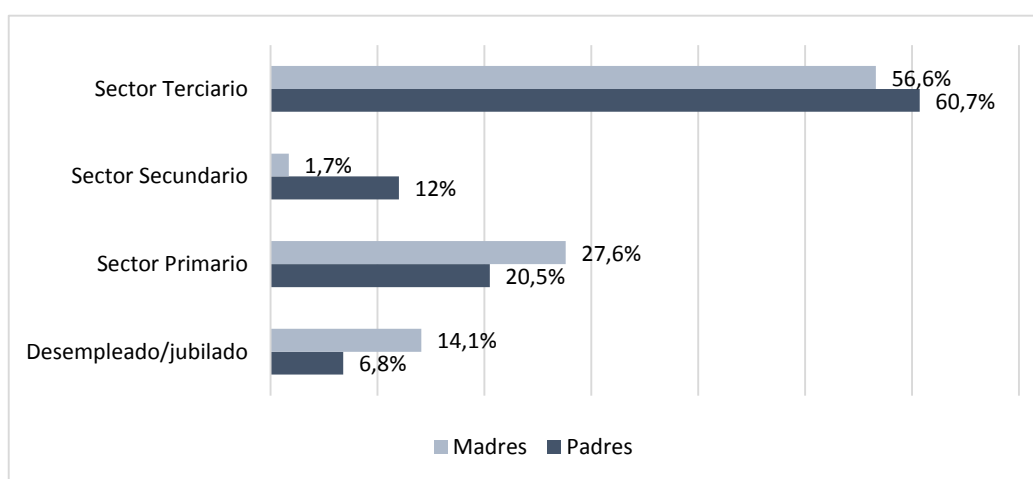


Elaboración propia. *Prueba Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

Con el fin de obtener datos de tipo etnográfico, se preguntó a los menores por los estudios y la profesión de sus padres. Obteniendo los resultados que se muestran a continuación:

El sector terciario o sector servicios es donde más padres desempeñan su labor; el 60,7% en el caso de los hombres y el 56,6% en el de las madres. En situación de desempleo o jubilado está el 6,8% de los padres y más del doble de este porcentaje en lo que respecta a las madres, con un 14,1% (figura 4.8.).

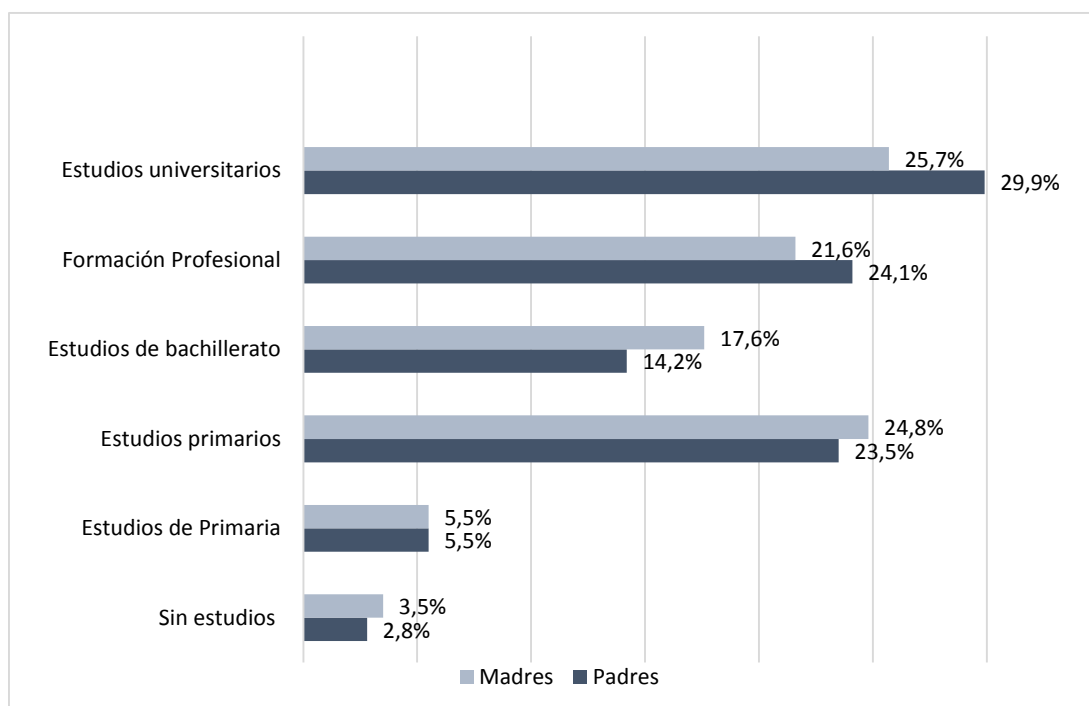
Figura 4.8. Profesión de los padres.



Elaboración propia.

En cuanto al nivel de estudios, los resultados procedentes de las respuestas de 1142 estudiantes –ya que se dieron varios casos en los que los alumnos desconocían el nivel educativo de sus padres–, revelan como ilustra la figura 4.9., que el 2,8% de los hombres no tiene estudios ante el 3,5% de las mujeres. El 23,5% de los padres tiene estudios primarios, cifra solo un poco más elevada en el caso de las madres, el 24,8%. Y en términos generales, la mayoría tiene estudios universitarios; el 29,9% en el caso de los padres y el 27,5% en el de las madres.

Figura 4.9. Estudios de los padres.



Elaboración propia.

En los siguientes epígrafes veremos las técnicas de análisis de datos empleadas para examinar la información resultante de la administración de los dos instrumentos.

4.3. Técnicas de análisis de datos.

Este último apartado, dentro de la etapa final del diseño de la investigación, es clave. Contempla la selección de una serie de técnicas para un análisis y tratamiento adecuado de los datos. Mediante estos procesos extraemos la información que nos permitirá hacer afirmaciones y contrastar nuestras hipótesis; discutir los resultados –que veremos ampliamente en el siguiente capítulo–, y llegar a unas conclusiones, además de poder plantear una serie de propuestas o posibles líneas de investigación futuras. A continuación exponemos las diferentes estrategias seguidas para la obtención de los datos. Todos estos análisis los veremos de manera más evidente en la exposición de resultados en el siguiente capítulo, pues además de su explicación expondremos una serie de figuras que nos permiten comprender la información obtenida de forma visual.

4.3.1. Análisis cualitativo.

Esta investigación es una investigación cualitativa, fundamentada en un proceso de observación. En el ámbito de las ciencias sociales, la observación de fenómenos como el comportamiento humano, como en este caso las actividades que se observan en los niños, de forma aislada o en sus grupos de pertenencia, y que se repiten bajo la misma apariencia en otros individuos o grupos, es la propia esencia de la observación científica (Pardinas, 2005). La metodología cualitativa es apta para entender el comportamiento de los individuos de una población y explicarlos empíricamente. La lógica cualitativa reside en la inducción y en la observación directa. Soler (2011: 191) destaca que su lectura es "subjetiva, orientada al proceso y con datos ricos y profundos, ya que su interés está en la descripción de hechos. No surge de la formulación de hipótesis sino que su objetivo es teorizar a partir de los resultados obtenidos". Según el autor, para el desarrollo de una metodología cualitativa correcta y de calidad, habría que tener en cuenta los siguientes pasos: la triangulación metodológica, el juicio crítico de otros investigadores (en este caso se ha buscado el *feedback* de los profesionales de la ciencia de diferentes disciplinas), muestreo teórico, comprobar la representatividad de la muestra, buscar casos negativos o contrapuestos, entre otros. Además de haber cumplido con todos ellos, se ha recopilado como indica Mejía (2004) imágenes, textos, discursos, etc., que también contribuyen a entender el objeto de estudio.

4.3.2. Análisis cuantitativo.

La investigación cuantitativa mediante la técnica de encuesta que es la escogida en nuestro caso, es la más común en el campo de las ciencias sociales. "Consiste en aplicar una serie de técnicas específicas con el objeto de recoger, procesar y analizar características que se dan en personas de un grupo determinado. El producto será un informe en el que se muestre una serie de datos clasificados" (Sarduy, 2007: 5). A esos datos le aplicaremos una serie de técnicas de extracción de información para poder explicar el fenómeno que se estudia.

Por las características de la investigación y con el propósito de comprobar el modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, recurrimos al análisis cuantitativo para contrastar las variables de la encuesta. Ello nos permite describir el fenómeno de creación de contenidos, razonar las causas y los porqués del mismo, o realizar inferencias a una población (Pita y Pértegas, 2002). Igualmente, este análisis nos permite hacer asociaciones o correlaciones entre variables. Además,

nos facilita responder a los interrogantes de la investigación y “probar hipótesis establecidas previamente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 5).

En este caso, procedimos a la utilización de tres técnicas de análisis estadísticos multivariantes, que nos permiten analizar simultáneamente conjuntos de datos que nos proporcionan un mejor entendimiento del tema de estudio, lo que nos permitirá tomar decisiones. Para proceder a estos estudios de los datos, hemos utilizado los procedimientos que posibilita el *software* estadístico SPSS 22, entendiendo por procedimiento, “aquellos pasos que llevaremos a cabo en la obtención de los datos y cómo éstos serán procesados y analizados” (Vera y Villalón, 2005: 86). De esta manera, ofrecemos un análisis de frecuencias que permite obtener la distribución así como la continuidad de cada una de las variables seleccionadas, y otras pruebas de significación estadística para averiguar si existen diferencias entre ellas. Para justificar la fiabilidad y validez realizamos un test de contraste que permite verificar la consistencia interna de la prueba. Mediante el test Alfa de Cronbach obtenemos el análisis de medias para discriminar elementos y reforzar la validez del cuestionario administrado.

En función de la variedad de técnicas multivariantes existente y de nuestros objetivos, optamos por:

- a) El análisis factorial. Es un modelo de regresión múltiple que nos indica cómo se agrupan las variables. Sirve para conocer las relaciones de contingencias entre grupos de datos. Nos facilita la interpretación de los resultados pues reduce un número amplio de fenómenos, conceptos o variables, a un número menor de componentes o factores, obteniendo así una mejor representación de los conceptos. En nuestro caso, nos ayudará a describir el fenómeno usuarios menores de edad creadores de contenidos digitales.
- b) El análisis *cluster* o de conglomerados. Es una técnica que tiene como finalidad dividir un conjunto de objetos (en este caso grupos de individuos) en función de rasgos comunes, de manera que en un mismo conjunto, haya miembros con características similares entre sí. Empleamos este análisis para agrupar a la muestra por conjuntos de usuarios creadores de contenidos digitales y conocer así los rasgos que les definen para poder establecer perfiles.
- c) La regresión logística. Es una técnica de análisis predictiva que sirve para determinar la contribución de varios factores a un evento concreto, es decir; para conocer la influencia de unas variables sobre otras. En este caso, se utiliza para modelar la probabilidad de que los menores sean creadores de contenidos digitales en función de la influencia de una serie de variables (aquellas que se proponen en el modelo teórico).

Tras la administración de la encuesta a los 1187 estudiantes que integran nuestra muestra, y de la entrevista a los expertos, comienza la tercera y última fase de la investigación donde se clasifican y se exponen los resultados y se analizan e interpretan los datos. En el siguiente capítulo recogemos los resultados de la investigación en función de la aplicación de las técnicas de análisis expuestas. Se estructura en dos grandes apartados: el primero de ellos se centra en la información procedente del juicio y las valoraciones de los miembros del *Delphi group*, y el segundo en la descripción de los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes y en la validación del modelo.

CAPÍTULO 5

Resultados y discusión.

CAPÍTULO 5

Resultados y discusión.

5.1. Bloque 1. Resultados cualitativos: *Delphi group*.

Como hemos explicado en el anterior capítulo cuando hablamos de la técnica de la entrevista a expertos para obtener información que nos ayude a comprender el fenómeno que se estudia, los resultados cualitativos de la aplicación de este instrumento se presentan por categorías temáticas que exponemos a continuación: contenido, empoderamiento y cambio social, economía de la participación y los menores como ejemplo para sus iguales. Se añade una categoría: la motivación de los menores en la creación de contenidos, extraída de aquellas preguntas abiertas que intercambiamos con los expertos, como especificamos en la metodología. Algunas de estas categorías atienden a las variables del modelo que proponemos, y las respuestas extraídas contribuyen también a su verificación, reforzando las hipótesis o cuestionándolas.

La aportación de los expertos figura identificada entre comillas y se atribuye a un código asignado previamente a cada uno de ellos, que aparece entre paréntesis, donde la E hace alusión al término experto, seguida del número que le corresponde según el orden secuencial atribuido (ver figura 4.5.), y por último, del acrónimo a la empresa, institución o entidad a la que pertenece.

5.1.1. El contenido de los mensajes.

En este apartado presentamos la visión de los expertos sobre la visibilidad del mensaje cuando los emisores son los niños, con el objetivo de contrastar si como observábamos en la literatura, la sociedad presta cada vez mayor atención a aquello que dicen. En términos generales, podemos afirmar que para la mayoría de los consultados, ponemos interés en lo que dicen los más pequeños “por la dimensión emocional que transmiten en sus mensajes” (E7_ULA_1). Y ha de ser así, pues como veíamos en el marco teórico, los adultos debemos ofrecerles los espacios para que difundan su mensaje (Kohlberg, 1979; y Cortina, 2012). Además, su discurso está lleno de fuerza por la claridad con la que comunican los jóvenes, quizás porque como dice Castells (2010) en los anteriores capítulos, todas las personas tenemos algo de comunicadores. De hecho, tienen la capacidad de descubrir elementos que “a veces a los adultos se nos escapan porque nos perdemos en los detalles, las explicaciones y los tecnicismos y parece que olvidamos las grandes injusticias del mundo”

(E12_AE). El mismo experto nos brinda un ejemplo: "Un mensaje como el de Malala Yousafzai: «*Un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo*» es imbatible". Esta perspectiva se corresponde con el paradigma que exponíamos en la introducción, en el que Rodríguez (2006) explica que los menores también construyen mensajes que informan. Sin embargo, nos encontramos con juicios escépticos. Algunos especialistas indican que se debe tomar distancia con respecto a la credibilidad de los menores solo por el hecho de serlo: "Depende del contenido de su denuncia o afirmación podemos encontrar públicos que lo rechacen por considerar su discurso "inocente", carente de experiencias o influenciabile" (E7_ULA_2). Por otro lado, dentro de esta misma cuestión, encontramos posiciones reivindicativas, especialmente de quienes trabajan directamente con los escolares. Desde este sector se reclama una mayor atención al discurso de los estudiantes: "Los pequeños deben ser escuchados del mismo modo que los adultos. Por nuestra parte, priorizamos la información de mayor interés general, filtrando obviamente las reivindicaciones pueriles. Sin embargo, si avanzamos en edad, esas exigencias empiezan a encontrar altavoces (juveniles) de mayor importancia y difusión gracias a las TIC que tanto dominan los jóvenes de hoy en día. Precisamente, con ese objetivo, nació la web *PrimerasNoticias.com*; un periódico digital y red social que pretende ayudar a difundir la voz de pequeños y jóvenes" (E4_APJ). En otras asociaciones las cifras corroboran que atendemos cada vez más a aquello que dicen los pequeños: "Se refleja en el mayor número de visitas a nuestra web y a los blogs de los menores, y en el *feedback* que reciben no solo de sus compañeros de plataforma, sino de adultos, organizaciones o empresas" (E5_CC). Uno de los sujetos que compone la muestra, sostiene que lo más importante para ser visto y escuchado, es el canal donde los chicos se expresan: "Los argumentos o reivindicaciones de los niños y jóvenes, si se realizan en los foros adecuados y sobre cuestiones que preocupan a la sociedad, siempre son escuchadas con interés y curiosidad. La visión de un niño en cuestiones sensibles siempre lleva a un momento de reflexión para el adulto" (E14_WS). Mientras que otros subrayan que la sociedad no está preparada para escuchar la voz de los niños (E6_DFC), como hemos visto que defienden Livingstone y Helsper (2007).

Desde el punto de vista de los medios de información que han ofrecido cobertura al discurso de los menores, todos los individuos confiesan su sorpresa ante el número de visitas recibidas en estas noticias en las páginas *online* de sus respectivas publicaciones. En el diario *O Globo* se pensó en un principio en el escaso impacto que una noticia sobre la influencia a través de Facebook de una chica de 11 años tendría en la red (caso ISadora Faber). Sin embargo, admiten que, cuando publican noticias cuyos protagonistas son los menores, "sí que se observa una mayor sensibilidad de

la audiencia" (E2_OG). Por su parte, el experto del periódico *The Guardian*, por su experiencia en el mundo de los medios afirma que parece ser que es así, "aunque es algo muy efímero si no tiene continuidad en la línea del medio de comunicación" (E1_TG). Mientras que en la *Folha do Brasil*, se atribuye el éxito del discurso de los menores al eco de los medios. Concretamente, en el caso de su país donde las diferencias sociales son tan grandes, el periodista cree que "los chicos que llegan a Internet donde hacen de periodistas casi profesionales merecen ser escuchados porque es desde ese entorno desde donde intentan cambiar las cosas" (E3_FDB). En cualquier caso, los medios informativos deben favorecer la articulación de los movimientos ciudadanos de cualquier índole, tanto en el mundo físico como en el digital, como decían anteriormente cuando citábamos a Romero *et al.* (2014).

Por último, teniendo en cuenta la visión más política de la cuestión, podemos decir que desde la ONU trabajan porque se escuche la voz de los niños "que defienden nobles causas" (E15_UNU). Como hemos visto a lo largo de la exposición, esto es cada vez más una realidad; solo tenemos que recordar la cantidad de asociaciones, entidades y organizaciones que promueven la alfabetización mediática de los menores para que emprendan sus propios proyectos sociales o pongan en marcha sus medios particulares de comunicación.

5.1.2. Empoderamiento y cambio social.

Esta dimensión está estrechamente relacionada con la anterior. Más allá del discurso, quisimos averiguar la opinión de los expertos sobre el empoderamiento para el cambio social. Como señalábamos en el epígrafe anterior, la mayor parte de los integrantes de la muestra coincide en que los medios han publicado informaciones relativas a los niños creadores de contenidos por su sinceridad, porque como se dice popularmente, "los niños siempre dicen la verdad" (E7_ULA_1). En el caso particular de *La Folha Do Brasil*, líder en ventas en el país, porque "creen en la capacidad de los jóvenes de transmitir un discurso que genere ilusión en la sociedad y en su capacidad para expresarse de forma artística" (E3_FDB). Es precisamente esa cualidad artística, a la que hacen referencia numerosos autores en este trabajo (Bruns, 2006; Boschma, 2008; o Núñez, 2013), quienes categorizan a los jóvenes creadores de contenidos digitales por sus habilidades creativas y las características positivas de sus mensajes. Con estos mismos argumentos, los expertos defienden que "hay protagonistas del presente con un mensaje que merece ser difundido y que tiene que ver con la resistencia a la intolerancia, con la defensa de la cultura y de la educación como únicos instrumentos válidos para cambiar el mundo y con el

conocimiento del otro como valor insustituible para facilitar la convivencia en un mundo complejo. De hecho en los últimos años han surgido más voces muy jóvenes llamando la atención sobre las grandes cuestiones del mundo en que vivimos. Es inevitable pensar en el cuento *El traje nuevo del emperador*. La mirada inocente, sin prejuicios, de un niño puede expresar lo que otros parecen no ver" (E12_AE).

En este camino de empoderamiento de los menores, los expertos nos cuentan que son muchas las iniciativas que se han puesto en marcha para su capacitación. Una de las primeras, fue el periódico *Primeras Noticias* hace más de tres décadas, para ofrecer un altavoz a esa información generada por niños y jóvenes. Posteriormente, la Asociación Prensa Juvenil creó una versión digital del diario para adaptarse a los medios que se utilizan hoy en día. Además, "existen miles de ejemplos de empoderamiento de los jóvenes en forma de blogs, revistas y periódicos escolares que canalizan la información local desde hace años. La APJ celebra su congreso anual en el que también se aprovecha para presentar y destacar algunos de los trabajos de comunicación social más relevantes elaborados por los menores" (E4_APJ). Para el profesor Mihailidis (2014) como hemos ido descubriendo, es esencial que existan estos medios y canales que favorecen una participación activa y refuerzan el compromiso de los ciudadanos (jóvenes y adultos), donde además, surge la oportunidad de conectar con otros individuos con iguales intereses para poner en marcha causas comunes. Frente a estas visiones, encontramos posturas críticas. Uno de los expertos dice que, efectivamente, "hay proyectos que calan muy hondo en ciertos entornos sociales, mientras que otros proyectos no consiguen llegar a muchas personas" (E6_DFC). Puede que, como manifiestan los autores más críticos de esta investigación, Campión, Nalda y Abaitua, (2014), las teorías positivas del empoderamiento de los menores son visiones dulcificadas de la realidad, pues es una minoría aquella cuyos proyectos digitales trascienden. Aunque no podemos olvidar, la cantidad de ejemplos paradigmáticos que se presentan en este trabajo y los logros que se esconden detrás de cada uno de ellos. Ni tampoco el hecho de que precisamente por su fuerza, por constituir un mensaje positivo y por tener fines que benefician a la comunidad, han tenido éxito.

5.1.3. La economía de la participación.

El alcance que han tenido los contenidos digitales creados por los menores ha despertado el interés de las empresas y de otro tipo de organizaciones, e incluso de políticos y personajes populares, como se ha comprobado en esta investigación. Se trata de un fenómeno que conocíamos previamente a través de los estudios de Kapur

(2003) y Wasko (2010), denominado “comercialización de la cultura de los niños”, por el cual como veremos a continuación, el *marketing* se adentra en los entornos digitales de los menores para servirse de sus contenidos. Para conocer en profundidad las razones de este acercamiento al discurso de los menores, se preguntó a los expertos por un lado, el motivo por el cual estos agentes sociales se adhieren a la causa de los jóvenes y por otro, qué les ha podido reportar en términos económicos, sociales o de imagen, tal vínculo. Comenzando el aspecto económico, por ejemplo, en el caso de la editorial Alianza que publicó el libro *Yo soy Malala*, sobre la ciberactivista Malala Yousafzai, se muestran satisfechos ante el éxito de audiencia de la historia de la joven: “el libro ha tenido una excelente recepción. Además de la notoriedad del personaje, en este caso ha contribuido a su éxito la propia calidad del texto. Es un libro accesible y al mismo tiempo con mucho contenido, además de estar muy bien escrito”. Y aseguran que “solo con el personaje no habría sido suficiente” (E12_AE).

En el caso de Marshall y su patrocinio por una marca de quesos *light*, los periodistas coinciden en que parece que la marca ha ganado en notoriedad y su reputación debe haber mejorado especialmente en el contexto de una sociedad (la estadounidense) que empieza a preocuparse por el estado de obesidad cada vez a edades más tempranas. Algunos miembros del *Delphi* hacen hincapié en cuanto a la imagen de la empresa en el caso de Marshall: “Si la marca buscaba esos valores en su posicionamiento. Puede incluso ganarse un público objetivo que antes no compraba y que ahora quiere ser consumidor de esa empresa por esos valores. No solamente conseguirá nuevos clientes en productos nuevos, sino que puede mejorar las ventas de otros productos” (E13_ID). Otros expertos, suponen que “a este queso (cuya proporción de grasa no será desdeñable) no le habrá hecho mal asociarse a una campaña que habla de tener cuidado con las porciones entre una población con la elevada tasa de obesidad infantil” (E14_WS). De todos modos, “cada vez son más los medios que denuncian la asociación de ciertas marcas a ciertas causas como lavado de cara” (E9_A), por eso, “cualquier campaña de una marca de alimentación destinada a la promoción de hábitos saludables debe ser muy coherente y consecuente con la propia marca para evitar que algo «chirríe» en la comunicación” (E14_WS).

Para los profesionales de la publicidad, más allá del beneficio económico directo, el éxito es el rédito en términos de reputación y notoriedad directo, que de forma indirecta ha podido generar beneficio económico. “En esa misma línea, desde un punto de vista social, la compañía ha podido mostrarse como una empresa comprometida y responsable con el entorno donde opera” (E8_ULA_2). En lo que concierne al caso de Martha es evidente; “solo tenemos que remitirnos a la cifra

recaudada para la ONG Marys' Meal y a los millones de visitas de su blog" (E8_ULA_2).

Otros apuntan que, aunque es difícil saberlo con certeza, por ejemplo, en el caso español, de la Fundación Atresmedia y sus programas *Te Toca!* y *Te Toca! Junior* donde se da voz a los jóvenes y se patrocinan sus ideas, han obtenido numerosos premios y seguramente la fidelidad de nuevos consumidores de sus programas y productos televisivos. Este tipo de acciones crean un vínculo consumidor-marca. En definitiva, "el apoyo a un mensaje cargado de valores ejemplares debiera redundar no sé si en términos monetarios, pero sí en imagen de marca. La sociedad está necesitada de ejemplos que les hagan pensar que las empresas no sólo buscan vender, sino que hay detrás un sentido social de contribución a mejorar las cosas" (E1_TG).

En cuanto a las razones por las que las empresas se han sumado a la causa de los pequeños periodistas, en Alianza Editorial, en cuanto supieron del proyecto de Malala decidieron que les gustaría publicarlo porque: "Responde a nuestra línea editorial que atiende a todo lo relacionado con la cultura y con la sociedad, y porque nos parece que hay protagonistas del presente con un mensaje que merece ser difundido y que tiene que ver con la resistencia a la intolerancia, con la defensa de la cultura y de la educación como únicos instrumentos válidos para cambiar el mundo y con el conocimiento del otro como valor insustituible para facilitar la convivencia en un mundo complejo" (E12_AE). En el caso de la otra editorial de la que tenemos testimonio, fue algo parecido, pensaron que Martha Payne "tenía una buena historia que contar" (E11_CP), no sin negociar previamente, hacer un estudio de mercado y organizar reuniones para debatir sobre el potencial del libro de la joven.

La situación de las plataformas que ofrecen soporte y difusión a los jóvenes es diferente. Los beneficios se traducen en clave social. Por ejemplo, uno de los logros alcanzados es que los menores "han aprendido a informarnos" (E4_APJ). En Cibercorresponsales, tras varios años de desarrollo del proyecto donde los jóvenes menores de 18 años son periodistas desde el principio, se han acostumbrado en los últimos meses a que cada vez se acerquen más colaboradores precisamente interesados en aquello que los jóvenes cuentan. "Creemos fehacientemente en el poder de sus palabras y en su capacidad de cambiar las cosas y, precisamente nuestro único objetivo es dejar que ellos hablen ofreciéndoles las herramientas de seguridad y el espacio para ello. Ese, es nuestro máximo beneficio" (E5_CC).

Los especialistas de la muestra en el sector consumo, entienden que los motivos que pueden llevar a una empresa a seguir esta estrategia, están en su política de *marketing* social, investigación y posicionamiento. El discurso de un joven puede incorporar o potenciar esos valores a la marca. Y, otro aspecto interesante es que,

“cada día más el consumidor compra productos de empresas socialmente responsables” (E13_ID) y estas estrategias pueden contribuir a esa imagen. Otros opinan que se trata de una buena táctica por parte de las empresas o de quienes se implican en las campañas de estos usuarios, pues se presupone que un niño no tiene intereses comerciales en prescribir o recomendar ciertas cosas. De forma que, “el público general recibirá esas recomendaciones como algo verdadero que nace de sus propias convicciones de niño, sin manipulaciones, sin segundas intenciones, sin un fin económico” (E14_WS).

Por otro lado, las personas consultadas destacan la capacidad de prescripción de los niños y su poder de movilización, lo que justifica como decían Rubio (2010) y (Fernández-Quijada (2013) que las empresas deleguen en ellos el liderazgo del mensaje que transmite la marca. “Los niños atraen a otros niños y son prescriptores de consejos, juegos, productos, gustos” (E6_DFC). Tienen esa capacidad porque su mensaje es cercano y transparente; esto abre nuevas oportunidades para la industria como afirman previamente Vickery y Wunsch-Vincent (2007). Y así lo ve también alguno de los expertos: “Creo que la razón fundamental es la credibilidad que aporta la voz de un niño a los mensajes que busca transmitir la marca o compañía. Pero además, los niños (frente a otros prescriptores) aportan otros valores y beneficios a las marcas como son: la frescura y naturalidad en su discurso, la empatía que generan en el público objetivo, el elemento anecdótico (atractivo para los medios de comunicación) y finalmente su capacidad de influir a otros niños (estamos hablando de iguales), que al fin y al cabo son los consumidores y los líderes de opinión del futuro” (E8_ULA_2).

En el caso de los medios de información, sus editores no dudaron en publicar noticias, reportajes y entrevistas concernientes a estos chicos, pues los periodistas consultados destacan que la labor social de los medios de comunicación es darles voz y vincularse a su mensaje, lo que, en su caso, les trajo una respuesta muy positiva por parte del público (E2_OG y E3_F). Otro colega de profesión, apunta hacia la lógica del *marketing*, “Estamos acostumbrados a decirles a los chicos qué tienen que hacer. Ofrecerles un espacio para que sean ellos quienes den su opinión es muy interesante. En cuanto a una marca o un producto, debe estar relacionado con sus objetivos. Qué mejor que escuchar qué dicen para diseñar la estrategia si a quien se quiere dirigir la empresa es a ese *target*” (E1_TG). Esta es la mejor estrategia, como aventuró Boschma (2008), pues los jóvenes compartirán en cadena todo aquello que consideren que vale la pena.

Además los profesionales señalan la identidad como otro de los *pros*: “Si un joven representa o encarna de forma muy evidente y espontánea como es el caso, los valores de una marca, parece coherente que se adhiera a su mensaje” (E10_OE).

Puede que las empresas “utilicen” a los chicos para transmitir un mensaje que a ellos se les escapa. Según nuestros expertos, debemos aprender a pensar como niños y a escucharlos. En relación a esta pregunta, puede ser que “las marcas, organizaciones y entidades, se acercan a la plataforma pidiendo el consejo y el asesoramiento de los chicos, normalmente a través de concursos y convocatorias parecidas porque saben que, por su estructura y por su capacidad de influir, tienen en ellos unos buenos aliados. Y cada vez más, la prensa se está dando cuenta de la fuerza de este discurso. Aliarse a un joven con buenas ideas, valores y ganas de contribuir a mejorar el mundo es siempre beneficioso” (E5_CC).

Sin embargo, uno de los miembros del sector de la alimentación, considera que es un tema delicado el de la alianza marca-contenido de un niño pues, aunque “podría entender que una marca se interesara por la causa de un niño a nivel social o de derechos humanos, en el caso del sector de la alimentación hay un serio riesgo de que se tache a esa empresa de oportunista, manipuladora y utilizadora de la iniciativa “limpia” de un niño, con un fin económico y de reputación para la empresa. Si tuviera que recomendar a una marca de alimentación que patrocinara la causa de un niño sobre cuestiones de salud, lo haría con numerosas reservas desde el punto de vista ético y de imagen para la marca. En todo caso, vería más apropiado que la iniciativa se apoyara, no directamente desde la marca sino desde algún instituto o asociación creada por la propia marca que ayudara a rebajar un posible interés comercial de cara a sus públicos, como por ejemplo, el Instituto Danone, el IEDAR de Azucarera, etc.” (E14_WS).

Por último, uno de los profesores universitarios concluye que “todos los valores que pueden sobresalir de tal asociación son positivos. Además de por todo lo ya dicho, porque la empresa transmite una imagen “desinteresada” de filantropía, dando “voz a los más débiles” (E7_ULA_1).

La cobertura que los medios de comunicación han hecho de los casos que se estudian en este trabajo, también ha ayudado a las marcas, políticos o personajes famosos, pues, al estar integrados sus productos o imágenes en el mensaje de los menores, han ganado notoriedad. Nuestros técnicos estiman que los medios hacen que una noticia se propague de forma casi viral, de modo que los protagonistas de la misma adquieren mayor presencia en la mente de la audiencia. Generar una repercusión positiva por parte de los medios de comunicación es el objetivo de muchas campañas debido a estos elementos. Como resultado de esta repercusión la empresa que patrocina al joven puede construirse una buena reputación. Los periodistas por su parte suponen que el hecho de mencionar dentro de la noticia a las marcas o empresas que apoyan a los niños lógicamente conlleva un impacto en términos de imagen, ya que toda aparición en un medio de comunicación poderoso tiene un

efecto. Y por supuesto, “que hablen de uno aunque sea mal” (E13_ID). “Es probable que las marcas se interesen en lo que dicen los jóvenes porque saben que los medios nos hacemos eco de sus mensajes y puede llegar a convertirse en algo viral beneficiándoles positiva o negativamente (depende del contenido de ese mensaje y de su desarrollo en el tiempo)” (E3_F).

Desde el punto de vista de la comunicación política, alguno hace alusión al dicho que “quien no sale en la foto” no existe (E15_ONU). Y los directivos de las empresas, afirman que hay que estar presentes en los medios bien sea con publicidad o en forma de información, si no, la marca, la acción, o el personaje, no se conocen.

Tras estas declaraciones de los expertos, podemos decir que sus afirmaciones están en consonancia con los teóricos a los que hacíamos alusión en la teoría, cuando abordábamos los aspectos de la economía de la participación. Por tanto, los menores participan en el *creationist capitalism* de Boellstorff (2008). Y efectivamente, los jóvenes se desenvuelven entre el usuario creador de contenido y el usuario creador de marca como también hemos visto a través de los ejemplos paradigmáticos expuestos.

5.1.4. Los menores como ejemplo para sus iguales.

Como afirman los expertos y como dice la teoría de Piaget (1977), “es en la infancia y la primera adolescencia cuando la influencia de los grupos de pares, de los iguales, tiene mayor fortaleza, pues los niños aprenden mucho por imitación de conductas, por modelos. Si un niño se convierte en referente para otros, éstos terminan imitándolo. Y en un doble sentido quizás; haciéndole caso en el mensaje que difunde relacionado con la alimentación por ejemplo, y por otro lado, imitándole como denunciante ante otro tipo de situaciones” (E7_ULA_1). Para los expertos en comunicación, los chicos a esas edades son muy influenciados porque es justo cuando están formando su personalidad individual y dentro de un grupo. Este hecho hoy en día está estrechamente relacionado con los hábitos de consumo pues los niños han ganado en potencial económico y deciden y compran solos, sugeridos, sugestionados o aconsejados por sus amigos. Así se ha desarrollado la cultura de pares según la teoría de Jenkins (2006), en la que los jóvenes extienden su influencia en todos los aspectos de la vida (ocio, cultura, moda, consumo, educación, etc.). Pero los especialistas en publicidad van más allá; y destacan que estos menores tienen capacidad de incidir no solo en el comportamiento de los niños sino también en el de los adultos, aunque consideran que, dentro de esa influencia se dan diferentes niveles en función del tipo de público. En cuanto al aprendizaje, los

profesionales entrevistados dicen que los jóvenes son muy permeables cuando están creciendo y, además del aprendizaje en entornos formales, es entre ellos mismos cuando aprenden cosas nuevas que toman como modelo. Para la editorial Cargo Publishing, el caso de Martha es un ejemplo del poder de los iguales sobre sus propias conductas: "Ella ha servido de inspiración para muchos jóvenes que posteriormente han seguido sus pasos; bien comprando el libro para destinar los fondos a una ONG, haciendo una pequeña aportación en la web de Martha o contribuyendo a mejorar su realidad a través de la información como ella hizo" (E11_CP). Por otro lado, quienes están acostumbrados a trabajar con menores desde una plataforma participativa de creación de contenidos, observan cómo se imitan y cómo se guían "por el otro". "Suponemos buscando una identidad común y por sentirse parte de un grupo con el que conectan porque ven lo mismo, hacen lo mismo o consumen las mismas cosas" (E5_CC). Uno de los sujetos consultados, nos ofrece un ejemplo para ayudarnos a comprender este fenómeno en el que los iguales adoptan por imitación entre ellos determinados comportamientos. "Hace unos 9 ó 10 años, el sector azucarero francés se interesó por este asunto y realizó un estudio sobre cómo los más pequeños eran capaces de influir en la mejora de los hábitos alimenticios de los adultos de su entorno (algo similar a su influencia contra el tabaco)" (E14_WS). Otros se manifiestan con rotundidad ante esta pregunta aunque inciden en que es un comportamiento general: "Esto no sucede solo por el hecho de que sean niños; las personas son un ejemplo para otras personas. Ver a otras personas con las que te identificas haciendo cosas que tú te consideras incapaz, hace que te plantees si esa incapacidad es real o es algo que tú (o tu entorno) has construido. En este sentido, cuando los niños ven proyectos realizados por otros que son como ellos, sienten que es posible, que se puede...Es una fuente de inspiración" (E6_DFC). Los niños cuando ven que sus iguales han tenido éxito en una acción quieren imitar lo mismo. Isadora Faber se inspiró en Martha Payne al igual que Marshall, y así encontramos seguramente millones de casos anónimos a diario. Un experto hace referencia al caso de Malala: "Sólo tenemos que recordar la multitud de manifestaciones de jóvenes que como ella defendían una misma causa, las ventas de su libro, sus seguidores en la red, y otras iniciativas que ella ha inspirado. O en el caso de Martha Payne igualmente" (E15_ONU).

5.1.5. La motivación de los menores en la creación de contenidos.

A pesar de que no preguntamos a los expertos directamente por la motivación de los menores en la creación de contenidos digitales, porque entendíamos que no

todos podían tener información sobre esta variable, nos dimos cuenta en el intercambio con ellos que algunos la destacaban. En este apartado recogemos la percepción que acerca de la motivación en los jóvenes.

Los menores que se han estudiado en esta investigación tienen entre 9 y 18 años, mientras que los chicos de los casos paradigmáticos tienen entre 7 y 18. Algunos de los expertos cuentan que trabajan con niños desde los 6 años de edad, que participan igualmente en las plataformas digitales, aunque como sucede en nuestra muestra y así lo indican los resultados estadísticos, los más participativos se encuentran entre los 12 y los 15 años. En esta labor creativa, los chicos intervienen voluntariamente, pero los profesionales que colaboran con ellos reconocen que además de una motivación e implicación personal, éstos cuentan con el apoyo en unas ocasiones de sus docentes, de voluntarios más veteranos en el uso de las plataformas, amigos o compañeros, y de sus padres o familiares. Como muestra, en la asociación Yo Diseño el Cambio, “muchos proyectos se llevan a cabo en instituciones educativas, donde el profesorado juega el rol de «facilitador» de los proyectos. Su labor es fundamental, pues, aunque no generan contenido (el contenido lo generan los estudiantes), hacen posibles los proyectos. Su implicación suele ser enorme” (E6_DFC). “Son los padres y profesores los que, trabajando desde la escuela, ayudan a impulsar el periodismo juvenil. En la mayoría de ocasiones, además, los docentes deben dedicar su tiempo libre para tareas relacionadas con el periódico o revista escolar y no andan mirando el reloj cumpliendo horarios escolares. En los difíciles tiempos que corren entre el sector educativo español, su trabajo es si cabe, digno de mayor admiración” (E4_APJ). Estas apreciaciones están en sintonía con los postulados de Livingstone, Bober y Helsper (2005), Kahne, Middaugh, Lee, y Feezell (2012), Dezuanni y Monroy-Hernández (2012) o Callejo y Gutiérrez (2012) que incluíamos en el marco teórico. Estos autores estudian el papel fundamental de los espacios en los que los menores desarrollan sus competencias digitales, como entornos de motivación donde refuerzan sus habilidades.

Otro aspecto relevante de la motivación de estos pequeños creadores de contenido, es “ver que sus propios proyectos se difunden de manera que los puede ver cualquier persona les ayuda a darse cuenta de que forman parte de una comunidad enorme y, además, ven que sus proyectos pueden inspirar a otros niños les da fuerza y ganas de participar” (E6_DFC). Como indica Rodríguez (2013), la interacción con los demás es la excusa perfecta para la participación.

En resumen, los jóvenes se han apropiado de los mensajes y se han erigido en agentes motivadores y educadores de sus iguales, permitiendo que “puedan formarse para opinar sobre los acontecimientos de actualidad que les afectan” (E4_APJ). Y es que, como afirma Rheingold (2004), todos queremos informar porque todos

queremos opinar y que nuestro juicio sea tenido en cuenta. En el salvapantallas de los ordenadores de la redacción de la Asociación Prensa Juvenil reza la siguiente leyenda: "*Una persona sin información es una persona sin opinión*". Este testimonio nos permite reflejar cómo la motivación por la comunicación y la creación de contenidos que empezó en edades tempranas, se consolidó en la edad adulta y hoy, muchos de los primeros niños periodistas con los que contó la APJ, hoy firman artículos en periódicos de prestigio y tradición. El experto confiesa que siente una enorme emoción al ver a los chicos como reporteros, "informando sobre noticias en los confines de la tierra, o en televisión, micro en mano, preguntando a ministros y presidentes. La APJ nació de la nada y ha llegado a reunir a miles de jóvenes interesados en el periodismo que, al cabo de los años, son motivo de orgullo y satisfacción" (E4_APJ). Esta última idea nos recuerda la recomendación de los teóricos sobre habilitar espacios de expresión para que los jóvenes participen (Velásquez, Martínez, y Cumsille, 2004) pues es la única forma de terminar con el discurso de que no luchan por aquello que quieren (Krauskopf, 2008).

5.2. Bloque 2. Resultados cuantitativos: el cuestionario.

A continuación presentamos por dimensiones los resultados de los análisis de frecuencias para cada variable. A través de ellos veremos como decían Ferrés *et al.*, (2011), que la participación en comunicación está relacionada con la edad, siendo los más jóvenes quienes más participan aunque entre ellos existan variaciones significativas dependiendo de los años (9 a 18) e incluso en ocasiones, conforme a su sexo (chico o chica). Esta situación para las variables sexo y edad, la identificamos gracias al test de independencia Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2 \leq 0,005$) que sitúa el nivel de confianza de la prueba en el 95% cuando el valor de alfa es del 0,005.

Por otro lado, advertiremos también la multitud de tareas que realizan los usuarios a pesar de su corta edad, pues como afirma Piaget (1975) durante la niñez existe una etapa de operaciones concretas en las que el desarrollo cognitivo favorece la realización de una gran diversidad de actividades.

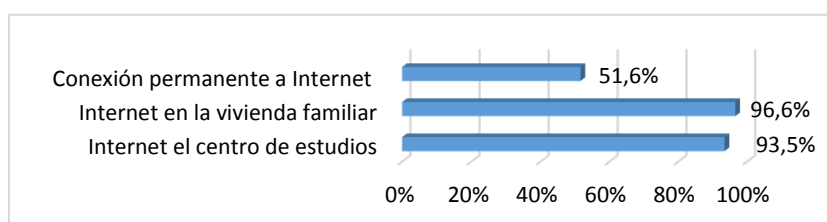
El primer resultado que logramos además de los etnográficos descritos previamente, es que todos los participantes de la muestra crean contenidos digitales, aunque enseguida veremos que esta afirmación contiene una serie de matices que determinarán las distintas técnicas multivariantes administradas. Podemos relacionar esta respuesta con una investigación española sobre *Young users and the digital divide readers, participants or creators on Internet* (Ballano, Urib y Munté-Ramos, 2014: 151) en la que se preguntaba a estudiantes entre 12 y 18 años, profesores y

padres, su percepción como creadores digitales (“contribuyentes y participantes”). Los adultos tienen claro según este trabajo, que los jóvenes son creadores de contenidos digitales. En cambio, los jóvenes consideran que los son de forma general en los medios sociales pero no en espacios originados por ellos y que su actividad es más una conversación que otra cosa. Solo una pequeña parte de la muestra, se reconoce productor activo. Los siguientes resultados de esta tesis, contribuyen a despejar en qué medida la juventud dice que es generadora de contenidos en Internet, en qué espacios producen sus contenidos, cuáles son sus actividades preferidas, los temas sobre los que versan sus creaciones, si interactúan o no con otros usuarios, qué motivaciones se esconden detrás de su participación y si hay una intención en ella.

5.2.1. Recursos y herramientas.

Con el objetivo de conocer si los individuos entrevistados tienen a su alcance la tecnología necesaria para la elaboración y producción de contenidos y el acceso a Internet para hacerlos visibles, se preguntó por ambas cuestiones. Las respuestas obtenidas nos permiten afirmar que independientemente de la edad y el sexo, incluso de los estudios y el trabajo de sus padres o tutores, pues no se producen diferencias significativas ($\chi^2 \leq 0,005$), la mayoría de la muestra cuenta con conexión a Internet, a pesar de que revelan cierta distancia porcentual en función de la edad y del contexto. En la figura 5.1., vemos que el 96,6% de los estudiantes dispone de conexión a la red en casa; un 93,5% en la escuela; y solo un 51,6% tiene acceso permanente a Internet, es decir; en sus dispositivos móviles (tableta o *Smartphone*).

Figura 5.1. El acceso a Internet entre los usuarios menores de edad en función del contexto.

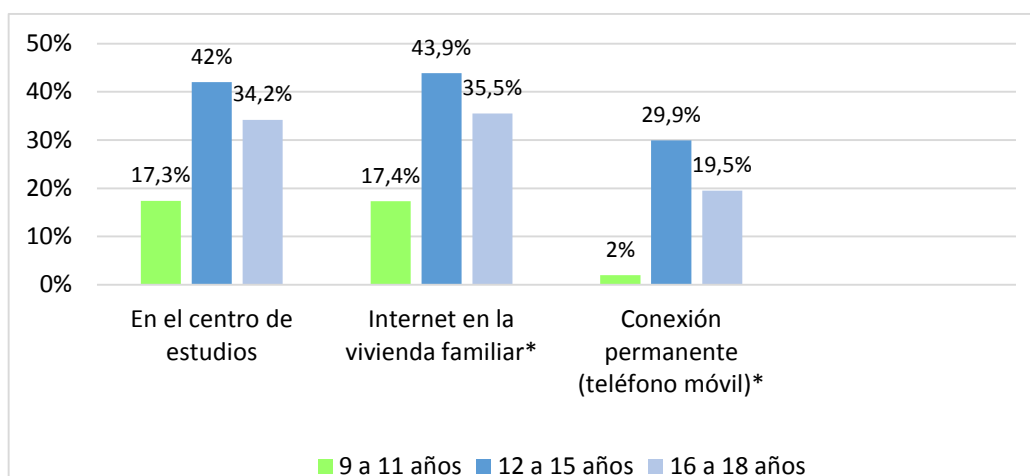


Elaboración propia.

Por intervalos de edad, entre quienes tienen a su alcance un móvil, hallamos diferencias significativas. En primera posición se encuentran los jóvenes de 12 a 15 años, pues el 29,9% cuenta con un móvil conectado a la red de forma permanente y solo un 2% de los encuestados de 9 a 11 años, tiene conexión en sus dispositivos.

También en la vivienda de los alumnos, se dan divergencias representativas por tramos de edad ($\chi^2 \leq 0,005$). En el caso de los niños de 9 a 11 años accede a Internet el 17,3% y el porcentaje más elevado es del 43,9% entre los jóvenes de 12 a 15 años. En la escuela o en el instituto las cifras son similares a las obtenidas en el contexto familiar, sin embargo, no hay divergencias significativas. El 42% de los escolares de 12 a 15 años tiene acceso de manera permanente a Internet, como podemos ver en la figura 40, muy por encima del resto (figura 5.2.).

Figura 5.2. Acceso a Internet en función del contexto. Diferencias significativas por grupos de edad.



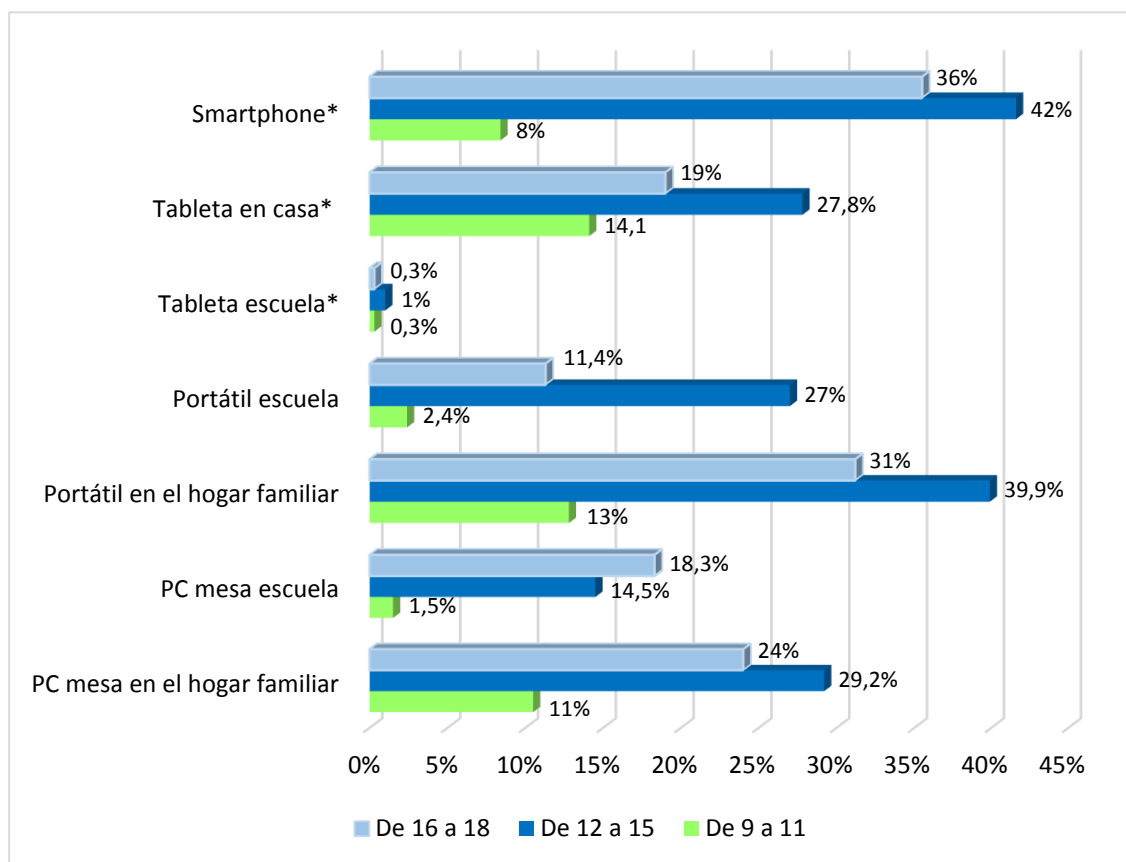
Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

Estos resultados se ajustan a los ofrecidos en la *Encuesta Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Hogares* (2013) de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, según los cuales el 92% de la población andaluza de entre 10 y 15 años usa Internet y al igual que sucede en nuestro estudio, no se dan diferencias significativas por sexo. Estas cifras se corresponden también con las estadísticas presentadas por el Ministerio de Educación¹¹¹ según las cuales, por comunidades, para el curso 2013-2014 que fue cuando se aplicó la encuesta (junio de 2014), la práctica totalidad de los centros educativos andaluces tenían acceso a Internet.

En cuanto a las herramientas electrónicas, se producen diferencias estadísticamente significativas por grupos de edad, dependiendo del ámbito, como se observa en la figura 5.3.

¹¹¹ Datos y cifras Curso escolar 2013/2014. Las cifras presentadas son resultado del marco de cooperación en materia estadística establecido con las Comunidades Autónomas, a través de la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación. Edición 2013. www.mecd.gob.es

Figura 5.3. Dispositivos que tienen los usuarios en el hogar y en la escuela, distribuidos por intervalos de edad.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

En términos globales, dispone de un ordenador de mesa de uso individual en el aula un 34,3% de los estudiantes y se da de forma escalonada como se aprecia en la figura anterior. Entre los 9 y los 11 años disfruta de un pc en el centro de estudios el 1,5% y el mayor porcentaje (el 18,3%) está en el conjunto de más edad, de 16 a 18 años. De esta situación se deduce que la utilización del ordenador está aparejada a las necesidades de aprendizaje conforme a la edad. En lo que respecta al ordenador portátil, las cifras son más elevadas atendiendo a la modernización en la dotación de la tecnología para los centros. En total, un 40,7% dispone de un portátil en su centro de estudio y es en los cursos donde los estudiantes tienen entre 12 y 15 años donde más instrumentos de estas características existe; el 27% tiene uno frente al 2,4% de la etapa primaria (9-11 años). Mientras que en casa, un 63,8% tiene un ordenador de mesa y un 83,9% uno portátil. Igualmente en el hogar, los estudiantes de 12 a 15 años concentran la cifra más elevada; un 29,2% tiene un PC de sobremesa y un 39,9% un portátil. Si comparamos estos datos con las cifras oficiales, por comunidades autónomas, en Andalucía, en los centros de enseñanza públicos, debe

haber un ordenador (no se especifica de qué tipo) para cada 1,6 niños (curso 2013-2014).

Además del ordenador, los estudiantes tienen otros aparatos electrónicos como el móvil; el 85,5% posee un teléfono inteligente o *smartphone*, existiendo una distancia significativa dependiendo de la edad, por la que los más pequeños (9-11 años) integran el porcentaje minoritario; el 8% disfruta de un móvil. Llama la atención que sean los medianos de la muestra de 12 a 15 años quienes concentren la cifra mayor –el 42% posee un terminal inteligente– y en segunda instancia los adolescentes de 16 a 18 años, el 36%. Según el estudio *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*¹¹² dirigido por Cánovas (2014: 2-4), en nuestro país “la penetración de los teléfonos inteligentes, o *Smartphones*, es la mayor de Europa”. Este informe explica también este fenómeno unido al del acceso a Internet: “La conectividad móvil, al bajar tanto la edad de inicio, está permitiendo que accedan a Internet y las TIC en general niños y niñas muy pequeños”. El último estudio del Observatorio de la Infancia sobre *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes: guía para educar saludablemente en una sociedad digital*¹¹³ (2015: 40) afirma que la propiedad de móviles en España entre los usuarios menores de edad es del 70% entre los doce años y más del 80% a partir de los catorce. En la región andaluza, a los 15 años el 84% de la población dispone de móvil. Nuestros resultados rebajan estas cantidades y la solución puede estar en que el cuestionario fue directamente aplicado sobre la muestra mientras que en el caso de los estudios ofrecidos por las instituciones mencionadas, se pregunta a los padres sobre sus hijos. Puede que los niños confundan el sentido de propiedad con que sus tutores les presten el dispositivo familiar (que es diferente a ser su dueño) y viceversa. El informe autonómico refleja asimismo, una brecha significativa entre las chicas –cinco puntos por encima de los chicos–, mientras que en nuestra investigación sucede algo similar aunque la prueba de Chi-cuadrado de Pearson no resulta significativa ($\chi^2 \leq 0,005$); el 45,3% de las niñas tiene un móvil inteligente, y el 40% en el caso de los niños.

Otra tecnología que permite la creación de contenidos digitales y que está de moda entre los jóvenes por su comodidad, precio y facilidad de uso, además de que la industria está desarrollando aplicaciones educativas y de entretenimiento específicamente destinadas a este público, es la tableta. En este caso, a pesar de que el 60,8% de los encuestados dispone de una, encontramos diferencias significativas entre la escuela y el hogar familiar. En casa, es donde más niños tienen este

¹¹² Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. Elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTÉGELES, dependiente del *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea. Dirigido por Guillermo Cánovas. Co-autores: Alicia García de Pablo, Ana Oliaga San Atilano, Isabel Aboy Ferrer.

¹¹³ Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes: guía para educar saludablemente en una sociedad digital: <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4722&tipo=documento>

dispositivo: el 14,1% de los pequeños de 9 a 11 años y el 27,8% de los de 12 a 15 años, frente a la situación que se da en el centro de estudios donde prácticamente esta tecnología no existe.

5.2.2. Creación de contenidos digitales.

Una vez sabido que los sujetos que integran nuestra muestra tienen las herramientas para editar contenidos y que pueden acceder a Internet para publicarlos y distribuirlos, el siguiente paso es ahondar dentro de los formatos que estos dispositivos permiten desarrollar y en qué actividad realizan en función de aquéllos. Seguidamente, veremos qué acciones llevan a cabo según el contexto escolar, familiar o de la amistad.

5.2.2.1. Actividades en función del dispositivo.

El último informe sobre adolescentes creadores de contenidos digitales *Teen Content Creators and Consumers* llevado a cabo por el Pew Internet & American Life Project (2015), indica que la mayoría de los adolescentes participa en Internet en más de un tipo de actividad de creación de contenido. De este estudio extraemos que la fotografía, el texto, el vídeo y la música, son los más comunes, produciéndose algunas diferencias en función del sexo o de la edad de los usuarios. En nuestro caso, los datos hallados también revelan una serie de diferencias significativas dependiendo igualmente de los años y de si el perfil es chico o chica.

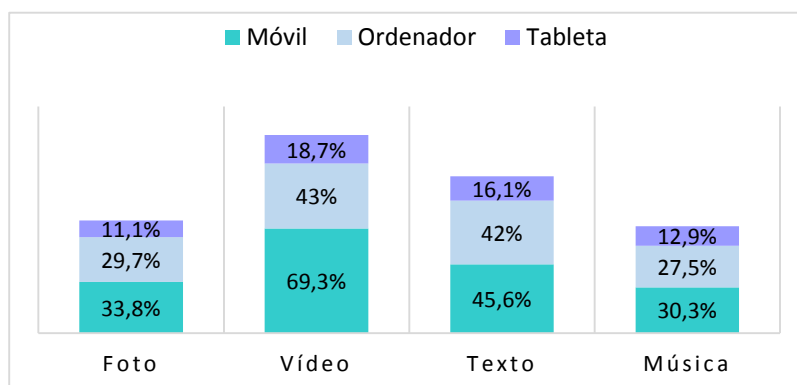
La actividad que los menores realizan en mayor porcentaje es la fotografía con el teléfono móvil. Un 69,3% sube a Internet imágenes desde su *smartphone*, un 43% lo hace desde el ordenador y un 18,7% lleva a cabo esta acción a través de una tableta. En todas excluyendo la última herramienta, la fotografía es una afición más propia de las chicas significativamente, en particular, con el teléfono móvil. Estos resultados coinciden con el informe anteriormente mencionado –*Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*– del que extraemos el interés de los más pequeños porque los teléfonos dispongan de cámara de fotos y vídeo. Ya en 2009 como afirman Bringué y Sádaba (2009), el móvil era la herramienta predilecta de los jóvenes para crear imágenes y vídeos. “En la mayoría de las ocasiones la realización de fotos va ligada a su publicación, que normalmente se produce en entornos privados, en sus perfiles de Instragram, Facebook o Tuenti” (Cánovas *et al.*, 2014: 10). De igual modo, la distancia chicos y chicas queda

manifestada en otros estudios similares (*Teens, Social Media & Technology* o en los de la Fundación Telefónica).

La segunda práctica más ejercida desde los terminales móviles es la de escribir textos posiblemente porque en estos aparatos es donde se instala mayor número de aplicaciones de mensajería instantánea. Un 45,6% redacta en el móvil texto que posteriormente publica, seguido del ordenador en el que el 42% edita textos, y de la tableta donde escribe un 16,1% de la muestra. La realización de vídeos es también mayoritaria desde el *smartphone*; un 33,8% graba y edita vídeos con el móvil, mientras que con el ordenador lo hace un 29,7% y en menor medida, un 11,1% usa la tableta para ello. Por último, la edición de música, o de archivos de audio (*podcasting*) en general, es realizada en un 30,3% desde el teléfono móvil, un 27,5% la desarrolla a través del ordenador y un 12,9% con la tableta. En general, vemos cómo el móvil es el elemento favorito por los menores de edad para crear y compartir contenidos.

En el caso de los tres dispositivos estudiados, observamos en la figura 5.4., diferencias estadísticamente significativas donde los sujetos más activos son reiteradamente los menores de la muestra, los jóvenes de 12 a 15 años, seguidos siempre de los individuos de 16 a 18 años, excepto en cuanto al uso de la tableta para crear música donde, los más pequeños se ubican en segunda posición. Este resultado puede ser una consecuencia de la variedad de aplicaciones para *tablets* existentes en el mercado, relacionadas con la música, especialmente para menores, pues a través de ella los niños desarrollan una serie de habilidades mediante estímulos sonoros muy importantes para su madurez y los padres han visto en su uso un fin pedagógico.

Figura 5.4. Actividades de creación de contenidos y su distribución en función del dispositivo con el que las realizan los usuarios.



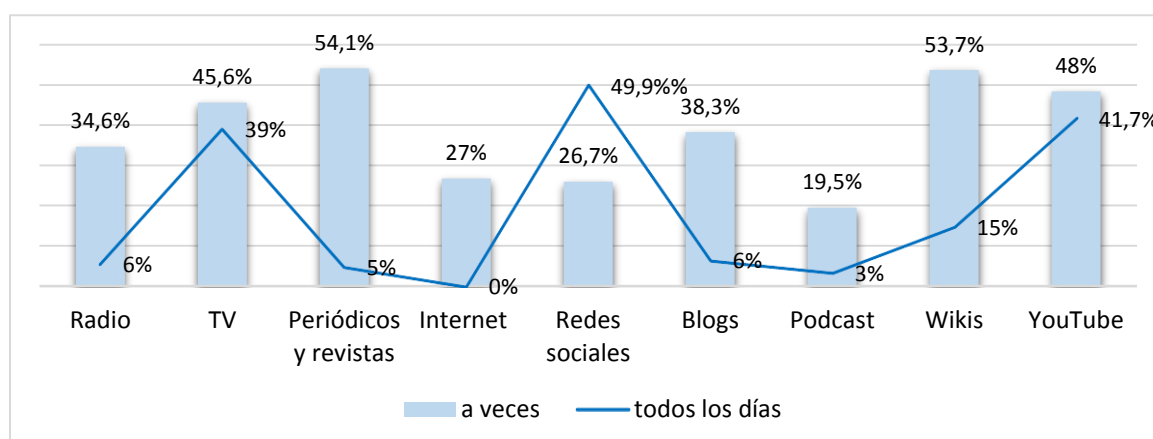
Elaboración propia.

De las respuestas de los encuestados se extrae una mayor destreza con los terminales móviles, quizás por la facilidad de uso de estos aparatos, el carácter inmediato de la publicación cuando se dispone de conexión a Internet, así como la posibilidad de intercambio instantáneo, en detrimento de otros dispositivos que no siempre están a su alcance. Otro factor que contribuye a que estas sean las actividades más habituales es el propio funcionamiento de las redes sociales donde los usuarios interactúan bajo esas modalidades (la imagen, el sonido y la palabra).

Por otro lado, para esta variable no preguntamos a los sujetos por la búsqueda de información pues entendemos que es una actividad pasiva a pesar de que como señalamos en la introducción de la tesis, algunos autores la consideran dentro de la creación de contenidos digitales. En cualquier caso, coincidimos con Cánovas *et al.* (2014: 10) en que el uso de navegadores para la localización de información es una práctica cada vez mayor entre los usuarios de menor edad, especialmente a través de sus tabletas y dispositivos inteligentes, pues se ha visto favorecida por la progresiva adaptación de los contenidos y las web para estos aparatos. A pesar de ello, sí que nos dirigimos a los estudiantes para descubrir el medio en el que suelen buscar información cuando la necesitan. Las respuestas obtenidas nos dicen que de forma significativa, existen diferencias en función de la edad; el 16,6% de los menores de 9 a 11 años realiza esta tarea en Internet frente al 44,3% de los chicos de 12 a 15 años y el 36% de los mayores de 16 a 18 años. Esto se justifica en tanto que es en la edad preadolescente cuando más trabajos de investigación de suelen encargar como tarea de clase a los estudiantes para desarrollar esta competencia. En cuanto a las fuentes, Internet ha desplazado a los medios tradicionales, aunque la televisión sigue siendo un medio de referencia para los menores. Entre los entrevistados, un 39% busca información en tv "todos los días". Mientras que, a pesar de la crisis del papel, un 54,1% indica tener los periódicos y revistas como referentes para estar informado, aunque no con la misma frecuencia, solo "a veces". La radio es el medio menos común; un 34,6% busca información en este canal "a veces". La red es la enciclopedia de consulta por excelencia y prueba de ello es que es la opción mayoritaria para estar informado, diariamente escogida por un 68,4% de la muestra. Dentro de Internet existen a su vez numerosas fuentes alternativas de información, de tal manera que también se sondeó a los encuestados para conocer su alcance. Las redes sociales son las más consultadas como espacio informativo; un 49,9% acude "todos los días" a estas plataformas para sus búsquedas. Tal vez ello responda a la facilidad de hallar contenidos gracias al sistema de funcionamiento por etiquetado de estas plataformas o al seguimiento de temas de actualidad porque los medios de comunicación están presentes en ellas refrescando la información en

tiempo real. En el caso de YouTube en concreto, debemos pensar además, en la cantidad de videotutoriales que consultan los estudiantes para su aprendizaje, probablemente por esto sea el segundo espacio de consulta de mayor éxito en el mundo virtual entre nuestros encuestados; un 41,7% visita este portal de alojamiento de vídeos. Las *wikis* son el mejor recurso para hallar información de forma ocasional, un 53,7% de los usuarios así lo asegura y encontramos ejemplos de su utilidad para los más jóvenes en los casos mencionados con anterioridad de Wikipedia y la wiki de niños cosntruida por ellos Vikidia. Los blogs son consultados de forma esporádica por un 38,3%. Y finalmente, los *podcast* constituyen un recurso informativo solo "a veces" para un 19,5% de los individuos. En resumen, como se aprecia en la figura 5.5., la fuente predilecta para buscar información a diario es Internet, dentro de ella las redes sociales y YouTube en particular, y con menos asiduidad pero en un porcentaje importante, las *wikis*.

Figura 5.5. Frecuencia con la que los usuarios menores de edad buscan información en función de la fuente.



Elaboración propia.

Los resultados reflejan el poder de la web social que permite la interacción y colaboración de los usuarios, por encima de los buscadores de información. Esto puede encontrar explicación en la facilidad para localizar información y datos de interés gracias al sistema de etiquetado que se utiliza en las redes sociales, y por otro lado, a que los contenidos suelen estar muy especializados. Por ejemplo, si queremos encontrar información sobre videojuegos acudiremos directamente a YouTube, mientras que si preferimos conocer las últimas tendencias en moda iremos a Instagram o a Pinterest, y si buscamos las noticias más recientes, debemos acudir a Twitter y a Facebook. Consecuentemente, tenemos que reconocer la actividad de búsqueda de información como una actividad –aunque pasiva– de creación de

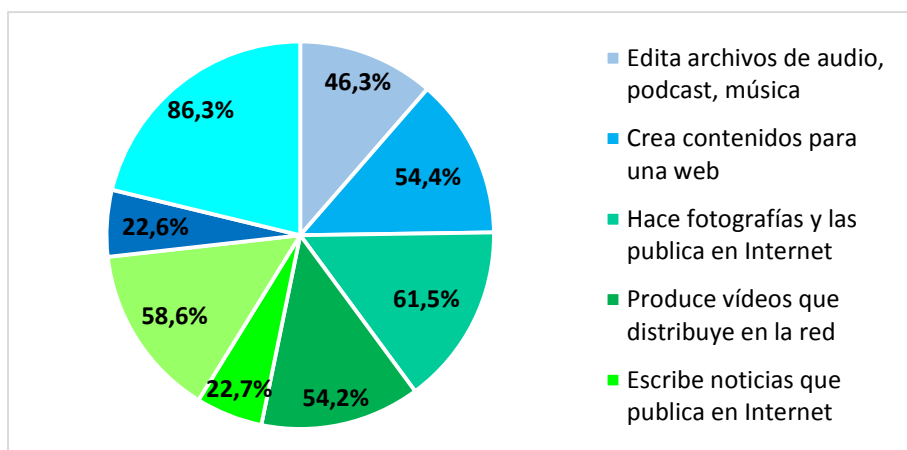
contenidos digitales como advertíamos en la introducción haciendo referencia al paradigma de Koh (2013).

5.2.2.2. Actividades de creación de contenidos digitales según el contexto.

La creación de contenidos digitales cuando nos referimos a usuarios menores de edad, como hemos visto previamente (tanto desde la teoría como desde la observación), gira en torno a cuatro formatos; la fotografía, el texto, el vídeo y la música, principalmente. Una vez que hemos comprobado que de forma autónoma los jóvenes de la muestra están habituados a ellos y a su edición en diversos dispositivos, queremos examinar en qué actividades se enmarcan y en qué contexto se dan de forma más frecuente. Con este fin, dedicamos uno de los ítems del cuestionario a la creación de contenidos en clase, en casa y entre amigos en los espacios de socialización. Los datos indican que atendiendo a la edad, se dan diferencias significativas en la mayoría de las acciones de creación, mientras que solo en alguna de ellas el sexo es relevante.

De forma general, analizando los tres entornos en los que los menores se desenvuelven (centro de estudios, hogar familiar, grupo de amigos) podemos decir que un 46,3% de la muestra edita archivos de audio, *podcast* u otros formatos relacionados con la música; un 54,4% también crea contenidos para una web; un 61,5% hace fotografías y las publica en Internet, siendo ésta, la segunda actividad más común en los tres espacios de socialización de los menores; otro 54,2% produce vídeos que igualmente distribuye en la red; escribe noticias digitales un 22,7% de los encuestados; en las redes sociales crea contenidos de distinta índole un 58,6%; genera contenidos para un blog un 22,6% de los jóvenes preguntados; y finalmente, es la primera actividad valorando los contextos en los que los niños se desarrollan, la búsqueda de información en Internet, tarea que realiza el 86,3% (figura 5.6.).

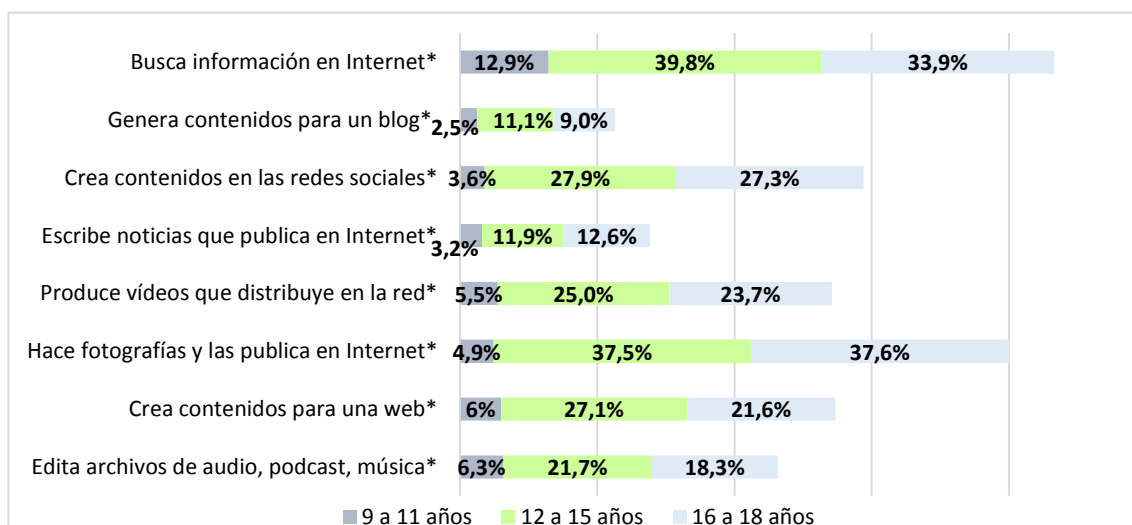
Figura 5.6. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos.



Elaboración propia.

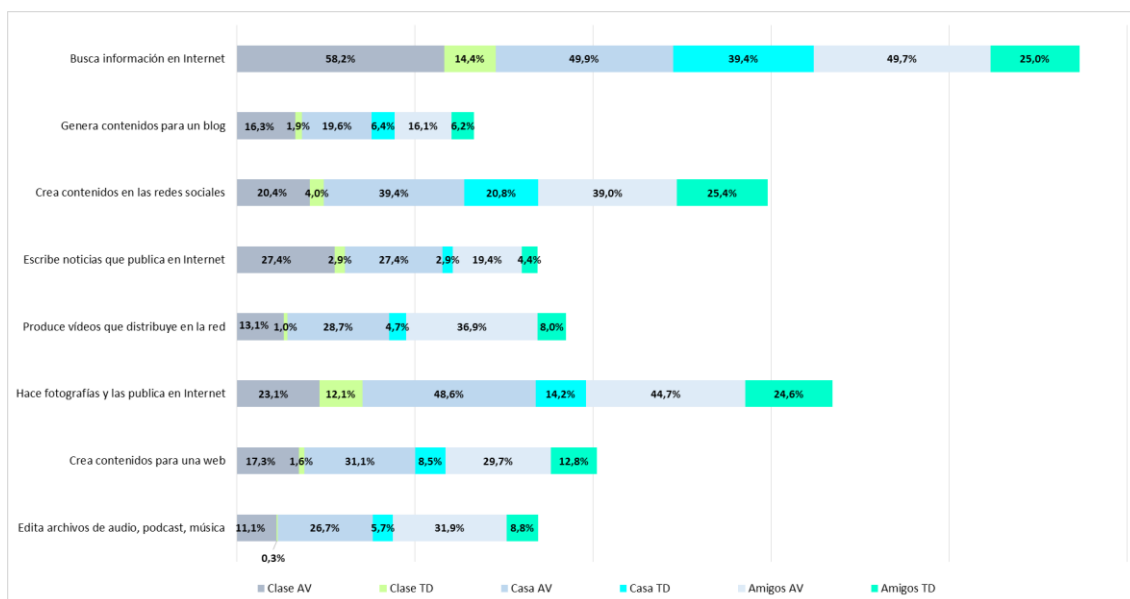
Aplicando la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2 \leq 0,005$) para identificar diferencias significativas, obtenemos que efectivamente se producen en todas las actividades mencionadas en función de la edad de los participantes de la encuesta. Como se observa en las figura 5.7. y 5.8, en la mayoría de los casos, en el grupo de 12 a 15 años es donde se concentran los valores más altos, excepto cuando se trata de las tareas crear imágenes y editar noticias; en ambas se sitúan por delante los jóvenes que tienen entre 16 y 18 años.

Figura 5.7. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos, en las que se producen diferencias significativas en función de la edad.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

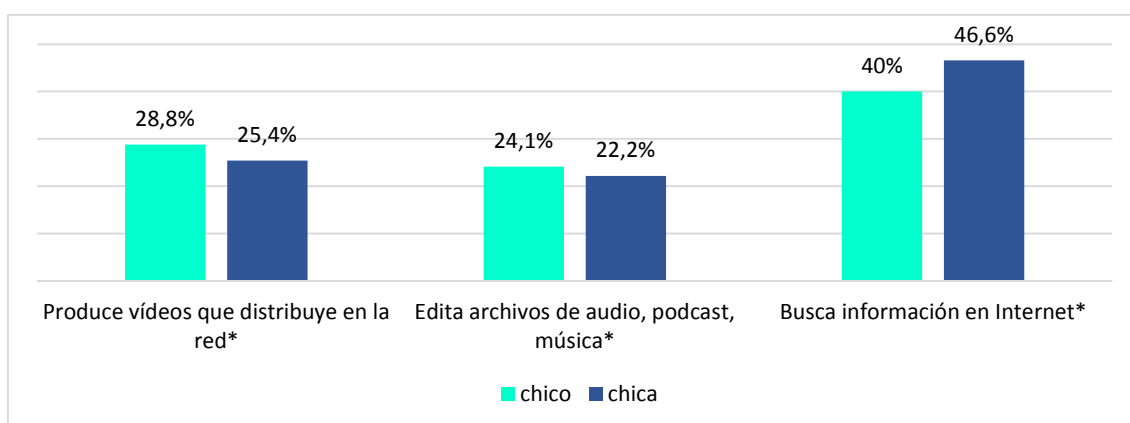
Figura 5.8. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos, en función de la frecuencia: a veces (AV), todos los días (TD).



Elaboración propia.

En cuanto a la distinción por sexos, en las acciones subir vídeos y editar música, *podcast*, etc., los chicos destacan por encima de las chicas. Sin embargo, cuando se trata de buscar información en Internet, son ellas las primeras, como se comprueba en la figura 5.9.

Figura 5.9. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en Internet, en las que se producen diferencias significativas en función del sexo.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

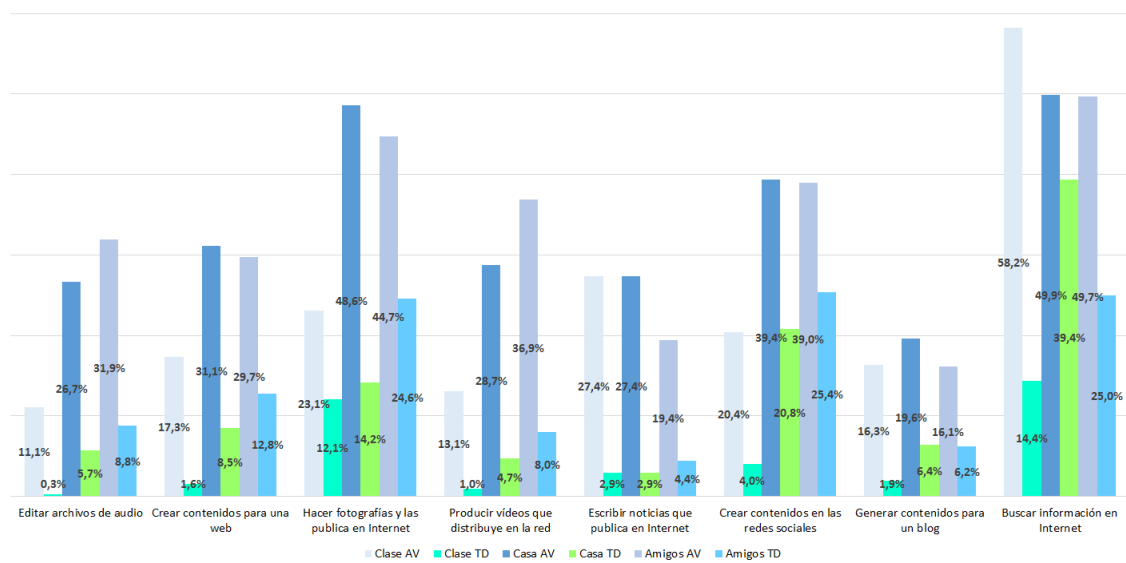
Si examinamos de forma separada cada ámbito donde viven y se realizan los menores se adivina la preferencia por realizar en compañía de los amigos las actividades más divertidas o lúdicas, relacionadas con la música las imágenes o los contenidos audiovisuales, mientras que aquellas otras más personales o de carácter más serio como un blog o buscar información, son desempeñadas con mayor asiduidad en el entorno familiar tal y como proyectan los datos:

La actividad crear música, *podcast*, o programas de radio para subirlos a Internet, donde más se desempeña es entre amigos; el 31,9% produce contenidos de este tipo con sus iguales "a veces" y el 8,8% lo hace a diario. Los estudiantes también crean contenidos para páginas web, ya sean textos, vídeos, archivos de audio o fotografías. El menor porcentaje se da en clase. Es en casa el espacio en el que se obtiene la cifra más elevada cuando hablamos de una periodicidad ocasional –el 31,1% la realiza "a veces"– y si la tarea es diaria, el 12,8% se genera en compañía de los pares. La fotografía también forma parte de la competencia digital que se debe adquirir en el centro de estudios, donde crean imágenes para subirlas a Internet; el 23,1% captura y edita imágenes con una periodicidad esporádica, aunque en casa se duplica esta cantidad (el 48,6% así lo afirma). A diario, el mayor porcentaje alcanza el 24,6% entre amigos. Estos resultados se consideran reales teniendo en cuenta las tendencias sociales como el selfi o la autofotografía en soledad o en compañía de otros, así como el éxito entre los jóvenes de las redes sociales de *photoblogging*. El formato audiovisual se está adoptando en la escuela

poco a poco, como forma alternativa a la exposición de trabajos o como herramienta de estudio, de tal forma que, en este caso, de los resultados se obtiene que crean vídeos para subirlos a Internet en clase, "a veces" el 13,1%. Dentro del grupo de pares es donde es más frecuente esta actividad, donde el 8% la lleva a cabo "todos los días". La edición de noticias sigue siendo una actividad tradicional que, con la tecnología se ha trasladado al formato digital. En el centro de estudios es el contexto donde se crean más noticias para subirlas a Internet de forma ocasional; el 27,4% realiza esta tarea "a veces". En la vivienda familiar, casualmente, se da en las mismas proporciones. Mientras que con los amigos, elabora noticias diariamente el 4,4%, quizás porque sea un ejercicio que puede realiar en grupo. Las redes sociales también se emplean en la clase como un espacio útil donde difundir contenidos útiles para los estudiantes, sin embargo es entre amigos donde hallamos la mayor participación. Cuando está con sus amigos, el 39% hace esta actividad "a veces" y el 25,4% diariamente. Desde la aparición de la Web 2.0, el blog se convirtió en la primera herramienta colaborativa de los profesores con los alumnos. En clase, el 16,3% crea contenidos para un blog "a veces", aunque es en el hogar de cada individuo donde se encuentran los más activos; el 19,6% postea desde su casa con cierta frecuencia.

En esta ocasión, nos encontramos ante la actividad que menos impacto tiene entre amigos o compañeros. Por último, la búsqueda de información en Internet es de las tareas más habituales. En el centro de estudios la lleva a cabo ocasionalmente el 58,2%, mientras que en casa un ejercicio diario para el 39,4%. Con los amigos estas cantidades se reducen como comprobamos en la figura 5.10.

Figura 5.10. Actividades de creación de contenidos digitales que los usuarios menores de edad realizan en clase, en casa y con los amigos, distribuidas por frecuencia "a veces" (AV), "todos los días" (TD).



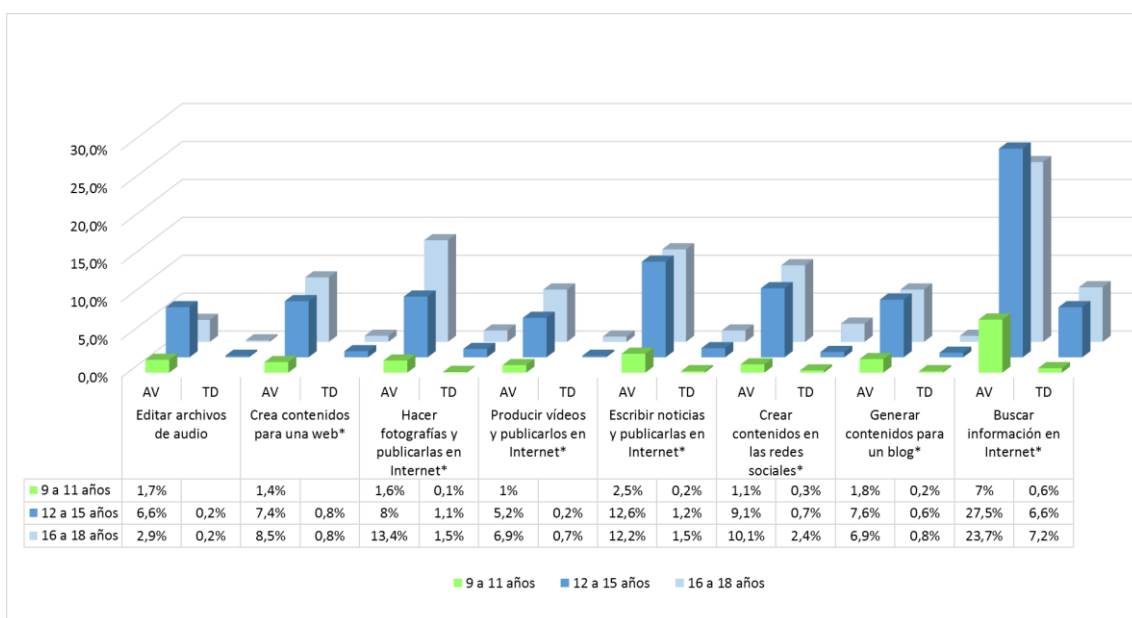
Elaboración propia.

Tras realizar un análisis de frecuencias, identificamos una serie de diferencias estadísticamente significativas tras aplicar la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson ($\chi^2 \leq 0,005$). Estas diferencias se producen según el contexto en el que se realiza la actividad (clase, hogar, amigos) y la edad de los usuarios (9 a 18 años). Además, incluimos las opciones "nunca", "a veces" y "todos los días" para conocer con qué periodicidad desempeñan las actividades por las que se les pregunta a los miembros que componen la muestra. Nuestro objetivo es saber, si al igual que en Estados Unidos, según la afirmación de Palfrey y Gasser (2013: 115) "una gran parte de los nativos digitales crea contenidos a diario".

En primer lugar, analizamos las actividades de creación de contenidos en el aula, donde, exceptuando aquellos contenidos relacionados con la música en todos los demás se dan resultados significativos por tramos de edad. Sin embargo, no se aprecian diferencias entre niños y niñas. La búsqueda de información es la tarea que más se realiza con una frecuencia esporádica, particularmente en el grupo de los estudiantes que tienen entre 12 y 15 años; el 27,5% la desarrolla "a veces". Mientras

que a diario, son más activos los mayores del rango (el 7,7% de 16 a 18 años). Los medianos de la muestra que pertenecen al segundo intervalo (12-15 años), son los más activos en la elaboración de noticias (12,6%); en la edición de formatos musicales (6,6%); y en la edición de blogs (7,6%). Mientras que los mayores (16-18 años) lideran la creación de contenidos en redes sociales (10,1%); en páginas web (8,5%); la edición de fotografías (13,4%); y la producción de vídeos (6,9%), como se representa en la figura 5.11., en la que también vemos cómo cuando se trata del día a día, los adolescentes de 16 a 18 años representan el mayor porcentaje en todas las actividades exceptuando la creación de música que como ya indicamos al comienzo, no manifiesta diferencias significativas.

Figura 5.11. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en el centro de estudios, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).

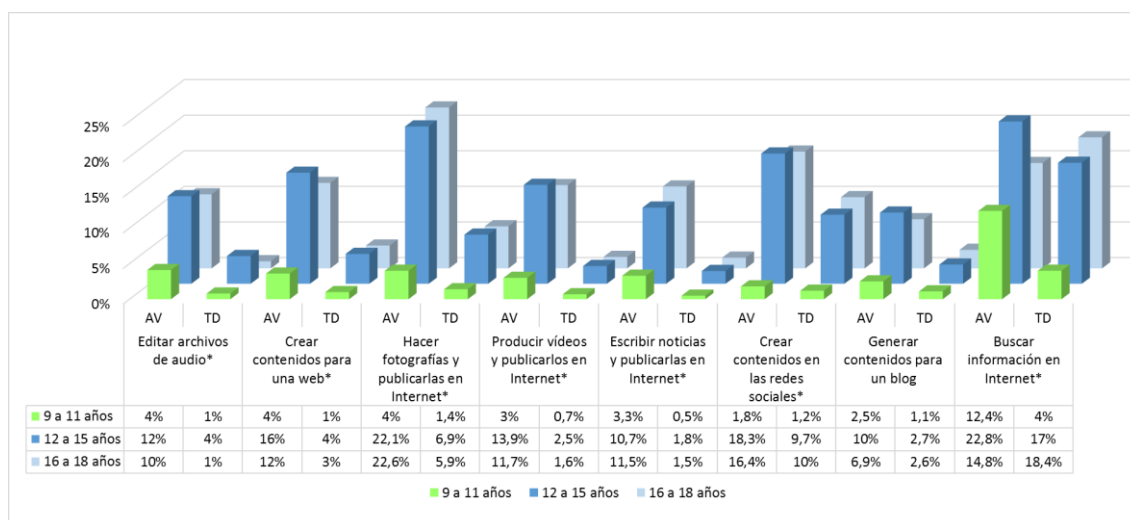


Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

En casa de los usuarios menores de edad, nuevamente es la búsqueda de información en navegadores de Internet la función que más usuarios llevan a cabo "a veces" y también como sucedía en el centro de enseñanza, son los individuos de 12 a 15 años los más numerosos (el 22,8%), aunque debemos decir que a diario, son los de 16 a 18 los más fieles en esta labor –el 18,4% la hace todos los días–. En este caso disminuye el porcentaje de los mayores (16-18 años) que buscan información en la red (14,8%) y se incrementa en el caso de los pequeños de 9 a 11 años (el 12,4%). Los sujetos que tienen entre 12 y 15 años realizan más música (12,3%); contenidos para una web (15,6%); vídeos (13,9%); contenidos para un blog (10%) que no es

significativa en este contexto; y en casa participan más que los mayores en las redes sociales (el 18,3%). Los estudiantes de más edad, en casa generan por encima del resto: imágenes (el 22,6%) y noticias (el 11,5%) tal y como refleja la figura 5.12.

Figura 5.12. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en el hogar familiar, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).



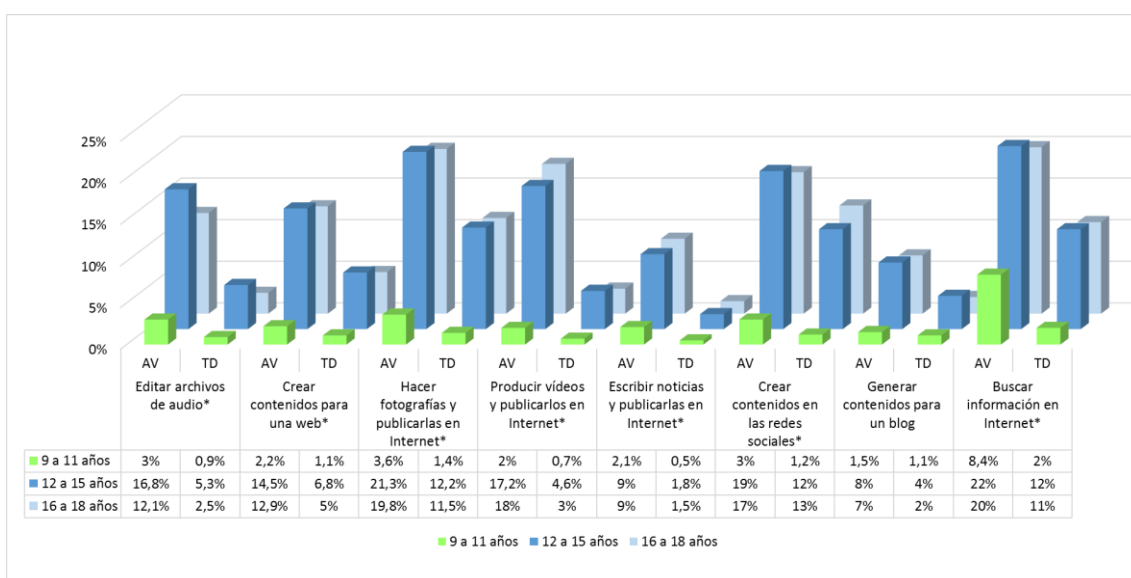
Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

En la creación de imágenes existen diferencias significativas entre chicos y chicas; son estas últimas las que en mayor proporción hacen esta actividad con frecuencia (el 26,7%) frente a los niños (el 22%). A diario son ellas nuevamente las más activas (el 8,3%).

Podemos decir que nos encontramos ante sujetos que presentan un comportamiento distinto según la esfera de creación en la que se encuentran, tal y como decía Alcoceba (2012) en el modelo que recogemos en la introducción (espacios doméstico y extradoméstico). Esta misma idea pero más reciente, es por la que apuestan Gronn *et al.* (2014) quienes recuperan la expresión desconexión digital de Helsper y Eynon (2010) para destacar el uso cualitativamente diferenciado de la tecnología en casa y en el centro de enseñanza. Y añadiremos que se da un tercer comportamiento fuera de estos dos ambientes que es como veremos seguidamente, la participación en el contexto de la amistad. Parece lógico pensar que hay un mayor grado de libertad en casa y cuando se está en un ambiente de confianza como es el espacio dedicado a los amigos. Mientras que habría sido extraño que se hubiesen dado diferencias por sexo en los centros de aprendizaje.

Cuando los encuestados están entre amigos, hay dos ocupaciones en las que se emplean por encima del resto y en porcentajes similares, "a veces": la búsqueda de información en primera posición y la edición de imágenes, en las que repiten los usuarios de 12 a 15 años. En ambos casos, se produce el mismo resultado cuando la desempeñan "todos los días"; el 12,2%. En este ámbito donde se relacionan con sus iguales, la única labor que no es significativa es la creación de contenidos en blogs. Los medianos, de los tres intervalos en los que clasificamos a los estudiantes de la muestra, encabezan la producción de música (16,8%); los contenidos web (14,5%); la edición de imágenes (21,3%); la redacción de noticias (8,7%); la actividad en redes sociales (18,9%); los blogs (7,7%); y la búsqueda de información (21,7%). Los individuos de 16 a 18 años solo destacan en este entorno en la edición de vídeos (17,7%) como evidencia la figura 5.13.

Figura 5.13. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad entre amigos, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).



Elaboración propia. *Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

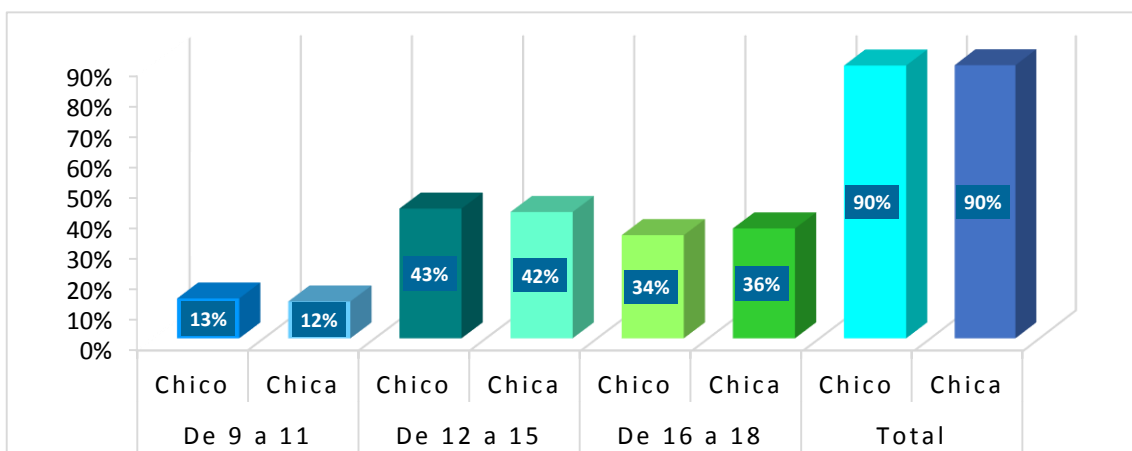
Cabe destacar que en compañía de los iguales, se producen diferencias significativas en función del sexo en tres de las actividades de creación de contenidos digitales. En primer lugar, la edición de imágenes se da "a veces" en los chicos en un 23,2% y en las chicas en el 21,6%. Esta situación se invierte cuando se trata de hacer fotografías "todos los días", siendo más alto el porcentaje en las niñas (el 16,1%) frente a los niños (el 8,5%). En segundo lugar, la producción de contenidos web es cosa de chicas tanto a diario (8,5%) como de forma esporádica (15,6%). Los chicos crean contenidos para páginas web en un 14,1% solo "a veces" y en un 4,4% de forma

cotidiana. Por último, la búsqueda de información es otra actividad en la que encontramos diferencias; ellas la efectúan "a veces" el 27,3% y "todos los días" el 14%. En el caso de ellos la cifra es menor; el 22,4% "a veces" y el 11% a diario.

5.2.3. Canales de participación.

Conscientes del peso cada vez mayor de la web social, quisimos abordar con los participantes de este estudio, cuáles son las redes sociales en las que editan, transforman, publican, distribuyen e intercambian contenidos. Cabe destacar como se observa en la figura 5.14., que el 90% produce contenidos a través de estos canales. Dentro de estas variables es donde mayores diferencias estadísticamente significativas se observan (prueba de Chi-Cuadrado de Pearson $\leq 0,005$), tanto por sexo por como por grupos de edad. Por lo general, es el conjunto de 12 a 15 años el más activo en las redes, donde las chicas son *instagramers* y los chicos *youtubers*. Estos datos demuestran el progresivo avance de estos espacios, si los comparamos con el último informe *La Generación Interactiva en España* (Bringué y Sádaba, 2009: 78), que revela como decíamos previamente, que el 71% de los adolescentes utiliza las redes sociales. Y al igual que sucede con las respuestas obtenidas del cuestionario, entonces, en esa época, también eran más activas las chicas que los chicos. Hace seis años, según el mismo estudio, "a partir de los 14 años el uso de redes sociales supera el 80% hasta alcanzar una cota máxima de uso del 85% a los 17 años" (*Íbid.*). Esto se repite en nuestros resultados:

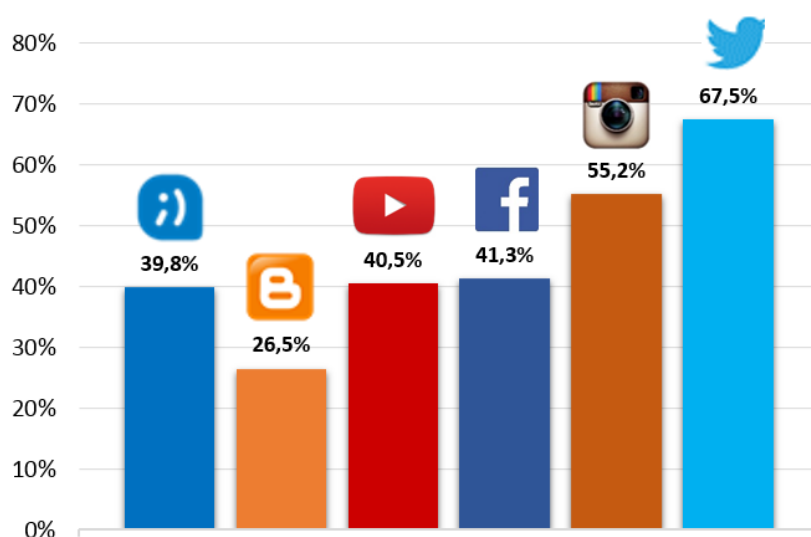
Figura 5.14. Usuarios menores de edad que crean contenidos digitales a través de las redes sociales distribuidos por grupo de edad y sexo.



Elaboración propia.

Las plataformas de creación que utilizan los menores –a pesar de que para poder abrir una cuenta o perfil en muchas de ellas deben tener más de 14 años o contar con la autorización de sus tutores–, son: Tuenti (ahora aplicación telefónica), Twitter, Facebook, Instagram y YouTube, siendo las de mayor éxito entre la muestra que se estudia Twitter donde está presente el 67,5% e Instagram donde participa el 55,2% (figura 5.15.).

Figura 5.15. Redes sociales en las que participan creando contenidos digitales los usuarios de 9 a 18 años.



Elaboración propia.

En Estados Unidos estudios como el *Teens, Social Media & Technology Overview*¹¹⁴ (Lenhart *et al.*, 2015) sobre uso y consumo de los medios y de la tecnología por adolescentes, refleja que la tendencia entre los más jóvenes es hacia otras redes sociales más novedosas como Snapchat. Sin embargo, esta misma investigación que también incluye nuestro país (con una pequeña muestra de usuarios españoles), expone que en España continuamos por detrás en cuanto a la adopción y abandono de las modas. Mientras en el continente americano los más pequeños emigran hacia nuevas formas y espacios de comunicación donde se desarrollan, nuestros jóvenes están aún en “redes sociales tradicionales”. Por ejemplo, en la red de *microblogging* Twitter participa un 67,5% de los menores entrevistados. Por edades, se produce cierta distancia; un 33,6% del grupo de mayor edad (16 a 18 años) lidera la actividad de tuitear y, parece ser que, en un orden lógico dado la utilidad y los usos de Twitter.

¹¹⁴ *Teens, Social Media & Technology Overview* 2015. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015>.

Participan en este canal en menor número, aquellos que tienen entre 9 y 11 años de edad (un 2,8%).

En segundo lugar, se posiciona Instagram. La red de *photoblogging* está captando la atención de los más jóvenes por su facilidad de uso, especialmente entre las chicas, y esto se refleja en los resultados obtenidos que revelan que el 55,2% de los encuestados tiene un perfil en ella variando de forma representativa los resultados por edad y sexo. Las niñas con un 33,3% son más *instagramers* que los chicos (un 21,9%), especialmente aquellas con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (un 26,3%). Si realizamos una comparación por países, en el caso de Instagram, se produce un fenómeno similar en Estados Unidos, según el último estudio del Pew Research Center antes citado.

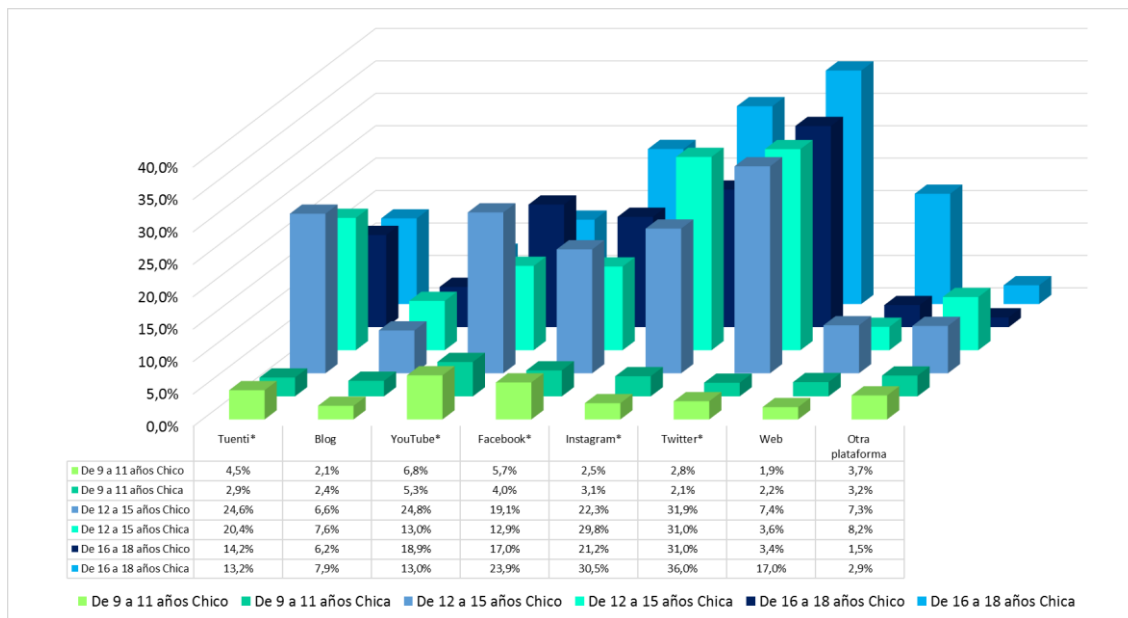
La tercera red en la que se encuentran presentes los jóvenes de nuestra muestra es Facebook (un 41,3%). También en ella se da un uso desigual relacionado con la edad. El grupo más numeroso que crea contenidos es el compuesto por los sujetos de mayor edad –de 16 a 18 años– (un 20,6%), quizá porque Facebook está dirigido a un perfil de mayor edad y puede que no encuentren a otros participantes similares con quienes compartir e intercambiar intereses.

El 39,8% de los entrevistados es usuario de Tuenti –antes red social ahora operadora–, diseñada principalmente para menores (aunque con usuarios de todas las edades). Son los estudiantes de entre 12 y 15 años los que mayor cuota representan con el 22,4%. El hecho de que la participación en esta plataforma también resulte significativa por las diferencias de uso según la edad, se justifica en tanto que es considerada una red para “niños” y los adolescentes o pre-adultos, empiezan a interesarse por los espacios donde interactúan los mayores como una forma de reivindicar su madurez.

Por otra parte, sabiendo que existen otras redes y plataformas alternativas donde los menores se comunican y en las que también crean contenidos digitales, incluimos la opción mediante una respuesta abierta, para que los encuestados las indicasen. Los resultados (figura 5.16.), nos permiten afirmar que, efectivamente, hay un porcentaje de menores que seleccionan y vuelcan contenidos en otros canales. Por ejemplo, en espacios conocidos como un blog donde crea contenidos digitales un 16,5% de los preguntados. En formato audiovisual en la plataforma de *videoblogging* YouTube, participa un 40,5%. El grupo más numeroso de forma relevante según el análisis estadístico, es el integrado por los chicos donde crea vídeos un 24%, seguido de las chicas (un 16,5%). Por edades, aunque no se dan grandes distancias, los *youtubers* más activos tienen entre 12 y 15 años (un 18,6%). De forma menos común, el 10% de los individuos vuelca contenidos en una página web, espacio en el

que predominan de manera representativa los chicos (el 6%) frente a las chicas (el 4%) y, concretamente, por edades, los que tienen entre 12 y 15 años (el 5,4%).

Figura 5.16. Redes sociales en las que participan creando contenidos digitales los usuarios de 9 a 18 años.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

En cuanto a los canales alternativos, seleccionados por un 13,5% de los encuestados y de forma característica por el grupo de 12 a 15 años, el más utilizado es Miiverse, probablemente porque es una red social de fácil uso, para usuarios de uno de los videojuegos de entretenimiento más consumidos entre los jóvenes –Nintendo–, y por animar a sus usuarios a la creación de contenidos con mensajes como: *"¡Exprésate! Puedes compartir más que palabras. Envía dibujos y mensajes escritos de tu puño y letra, itodo lo que se te pase por la cabeza! Pide ayuda o da consejos a otros jugadores en tiempo real. ¡Una imagen vale más que mil palabras, así que añade un pantallazo a tu publicación! Comparte con todo el mundo, o solo con amigos"*¹¹⁵. Otros nombres señalados por los encuestados son: dropbox, Google drive, Vine, Snapchat, Series.ly, Google, Club penguin, Play store, Tumblr, Deviantart o Pinterest. La presencia de los menores de edad en los espacios mencionados se debe a la necesidad de confirmación y reafirmación del ego como explica Rodríguez (2013: 41): "los filtros de Instagram nos hacen parecer más creativos y la limitación de caracteres de Twitter, más ingeniosos ante nuestro grupo. Cada vez que recibimos

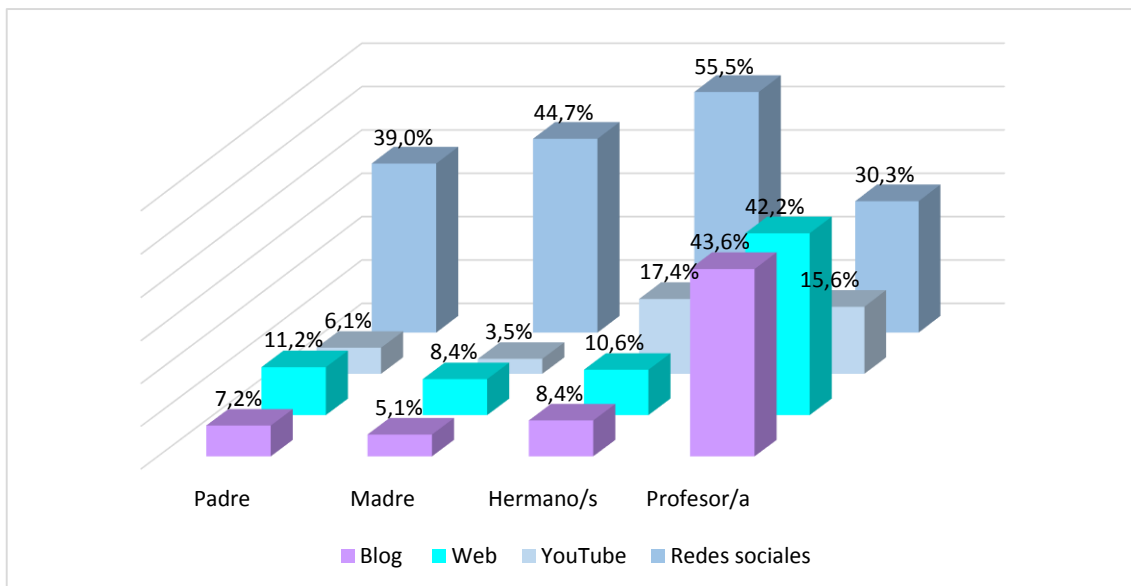
¹¹⁵ Frases extraídas de la web de Nintendo: miiverse.com

un me gusta o alguien señala con un corazón una publicación nuestra, estamos sintiendo en la espalda una adictiva palmadita de pertenencia y reconocimiento”.

5.2.4. Alfabetización mediática.

En relación con las anteriores variables, se quiso averiguar si los padres y hermanos (la familia), y los profesores de los individuos encuestados, tienen alguna influencia sobre la propia creación de los menores por constituir un ejemplo para ellos como creadores también. Pues como señala el informe de la Fundación Telefónica: *Alfabetización digital y competencias informacionales*, en el caso de los padres por ejemplo, cuanto mayor es su dominio de las TIC, “más comparten con sus hijos o les acompañan en sus actividades con TIC en general” (Area, Gutiérrez y Vidal 2012: 163). Se preguntó a los estudiantes sobre si estas personas relacionadas con ellos, desarrollaban una serie de actividades de creación de contenidos digitales. Según los resultados, los profesores son quienes lideran la producción de blogs –un 43,6% de los sujetos dice que su profesor/a tiene uno–, y páginas web, pues un 42,2% contestó que su profesor/a es usuario. Esto se debe a que para el profesorado, el blog o edublog, es una herramienta asequible “favorece el aprendizaje de las habilidades propias de la alfabetización o competencia digital, tanto para los alumnos como para los profesores, que necesitan un constante reciclaje” (Aznar y Soto, 2010: 89). Mientras que las redes sociales y YouTube están dominadas por los hermanos de los estudiantes pues de éstos un 55,5% dice que crean contenidos en las primeras y un 17,4% en la plataforma de alojamiento de vídeo. Estas cifras parecen lógicas considerando que ambos espacios son de uso más frecuente entre los jóvenes. En cuanto al uso que hacen los padres de las distintas plataformas para la creación de contenidos, estos solo destacan por delante de los docentes por su presencia en las redes sociales, y las madres –un 44,7%– levemente por encima de los padres (el 39%). Sin embargo, en el caso de YouTube, el porcentaje de padres que utiliza esta red (el 6,1%) es casi el doble con respecto a las madres (el 3,5%). Los profesores también hacen uso de YouTube (un 15,5%) pero por detrás de los hermanos de los preguntados (figura 5.17).

Figura 5.17. Espacios donde los agentes de socialización de los usuarios menores de edad crean contenidos digitales.

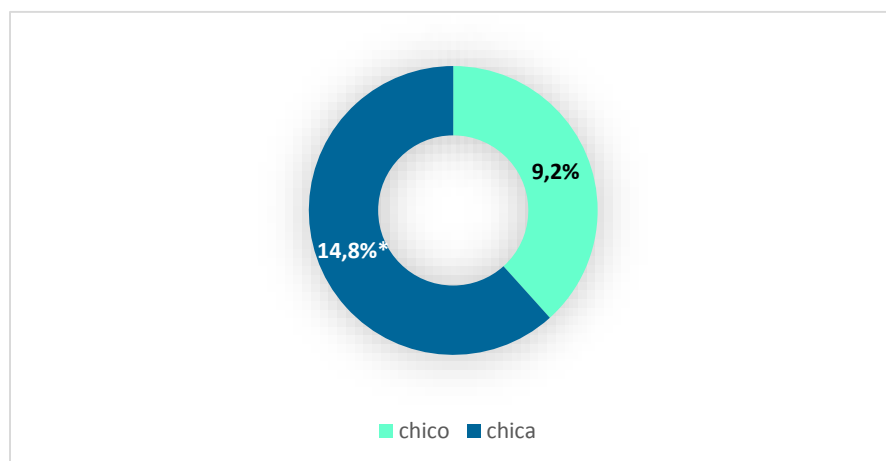


Elaboración propia.

Tras conocer las actividades específicas, se preguntó a los menores por el contexto en el que éstas se desarrollan y de los resultados se obtienen una serie de tareas o asignaturas dentro de las cuales los estudiantes adquieren la alfabetización digital, mediática, tecnológica y audiovisual. Los usuarios menores de edad tienen alguna asignatura relacionada con los medios de información o en la que los utiliza realizando las tareas mencionadas anteriormente, representan el 42,6% de la muestra. Entre estas materias se encuentran principalmente: proyecto integrado, con el porcentaje más elevado (el 48% hace actividades digitales dentro de esta materia), lengua, TIC, conocimiento del medio, ciudadanía, e informática. Y fuera de ellas, algunos estudiantes realizan actividades relacionadas con la alfabetización mediática, como: un programa de radio, un periódico digital, un anuncio publicitario o retoque fotográfico.

Por otra parte, conociendo la influencia que los jóvenes ejercen entre sus iguales quisimos averiguar en qué medida afecta ésta a la creación de contenidos digitales. Según el testimonio de los entrevistados, extraemos con una variación significativa que la alfabetización entre iguales es mayor entre las chicas –el 14,85% afirma aprender de sus amigas con las que desarrollan estas actividades– frente a los chicos, un 9,20% (figura 5.18).

Figura 5.18. Alfabetización entre iguales en función del sexo.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

Esto coincide con la afirmación de Roca (2015: 17) que recoge en el estudio *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*: los jóvenes no consideran competentes a sus padres en el manejo de la tecnología, “confían más en la opinión de sus compañeros, de sus pares, y exploran juntos los nuevos usos y posibilidades”.

5.2.5. Áreas temáticas de los contenidos digitales.

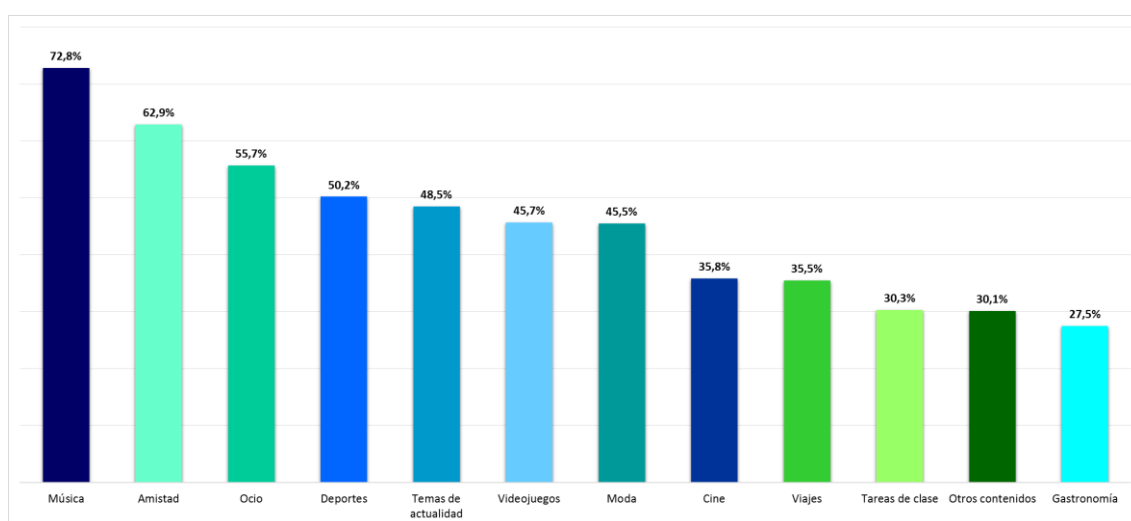
Tras examinar las páginas y plataformas de creación de contenido donde los menores intervienen, se extrajo una amplia lista de temas que suelen abordar estos usuarios con el objeto de crear una clasificación. Además se les ofreció en el cuestionario una opción abierta para que indicasen otras materias. Los resultados de las respuestas a esta pregunta fueron los siguientes, estableciéndose diferencias significativas por sexo y edad en función de la temática:

El 72,8% crea contenidos relacionados con la música y por edad, destacan quienes tienen entre 12 y 15 años (el 37,1%). En segundo lugar, la amistad es un tema muy importante para los niños, los adolescentes y los jóvenes en general, por ello, un 62,9% también trata este asunto en sus contenidos, particularmente, los jóvenes de 12 a 15 años (el 31,2%). Por sexos, las chicas de forma significativa –el 42,7%– son más prolíficas con respecto a los chicos –el 20,1%–, pues como dicen los expertos (Moreno y Resett, 2011) los vínculos amistosos son más intensos y emocionales en el caso del género femenino por lo que se suelen dar diferencias en este sentido entre niños y niñas. En tercera posición, el ocio ha sido señalado por un 55,7% de los

miembros de la muestra y son los mayores (16 a 18 años) los más activos en este aspecto (el 27,7%) quizás porque precisamente por su edad, tienen más oportunidades y lugares de ocio. En el lado opuesto justamente por lo contrario, se sitúan los pequeños de 9 a 11 años (el 2,4%) quienes no tienen tanta autonomía en cuanto a los espacios de ocio. También en un porcentaje elevado, un 50,2% de los individuos aborda cuestiones relativas al deporte y como suele ser tradicionalmente, aunque las chicas se van especializando cada vez más, son ellos de forma significativa, quienes más contenidos deportivos producen (el 37,1%) frente a ellas (un 13,3%). Si comparamos por grupos de edad, es representativo el de los jóvenes de 12 a 15 años; el 25,8% trata este tema. Hablar de asuntos del día a día (temas de actualidad) es la alternativa escogida por un 48,5% de los encuestados entre los cuales se produce cierta distancia lógica; los más mayores (16-18 años) lideran estos contenidos con un porcentaje del 24%. En el caso de los videojuegos –opción del 45,7% de los sujetos– también existen diferencias en función de la edad, donde los sujetos de 12 a 15 años son los abanderados de este tema (el 24,5% lo indica), casi el doble que los mayores. Pero la mayor distancia se origina entre sexos: los niños son los más numerosos; un 37,9% participa tratando este tema, y las chicas les siguen muy por detrás (un 7,8%). Este fenómeno explica que aún existe una brecha digital en la industria multimedia donde se producen más videojuegos para chicos que para chicas. En el caso de la moda, todo lo que tenga que ver con este sector está en auge en la red, donde la fuente de contenidos es cuantiosa. En este contexto, los pequeños también tienen algo que decir. Un 45,5% de los entrevistados crean contenidos en Internet relacionados con la industria de la moda. Las chicas (el 36,9%) son mayoría frente a los chicos (el 8,5%). La edad es un factor determinante y los menores de la muestra son el agrupamiento más numeroso (22,4%) por delante incluso de los mayores. El cine es otra opción destacada; un 35,8% de los individuos genera contenidos que tienen que ver con esta temática que vuelven a abanderar los jóvenes de 12 a 15 años. En un porcentaje similar al anterior, un 35,5% genera contenidos relacionados con los viajes donde los jóvenes de 16 a 18 años representan destacadamente el porcentaje más alto (un 16,5%) y, curiosamente, se producen diferencias según el género siendo las chicas más activas el 23,5% ante el 12% de chicos que eligen esta opción. Son muchos los estudiantes que han encontrado en Internet una posibilidad para aprender y enseñar o intercambiar conocimientos útiles de la escuela; de tal forma que, un 30,3% de los sujetos afirma originar contenidos relacionados con los temas que tratan en su centro de estudios y, en concreto, son los mayores los de mayor cuantía (un 14,3%). Puede que influidos por una época en la que están de moda los programas de cocina también para niños y, como consecuencia toda una oferta de contenidos relacionados en *transmedia*, el resultado

obtenido es que un 27,5% trata temas relacionados con la alimentación (cocina, gastronomía), como se puede ver en la figura 5.19. Por último, se dio la oportunidad a los encuestados de seleccionar la opción "otros contenidos" y de que indicaran si querían, de qué tipo de contenido se trataba. El resultado fue que un 30,1% de sujetos, señaladamente aquellos de 12 a 15 años, crea contenidos sobre otras temáticas diferentes a las proporcionadas y, dentro del porcentaje de aquellos que detallaron el tema obtuvimos que "el amor", "los libros" y "reflexiones", son los temas más abordados.

Figura 5.19. Áreas temáticas de los contenidos digitales que generan los usuarios menores de edad.



Elaboración propia.

Las respuestas de los niños andaluces, coinciden con los temas sobre los que los jóvenes de los casos de éxito abordan. Por lo que parece, que a pesar de no pertenecer al mismo contexto social ni geográfico, la tendencia es similar. Recordemos los temas de cada uno de los casos observados: Martha Payne y Marshall Reid (alimentación); Robby Novak y Jazz Jennings, Dylan Siegel, Isadora Faber y Malala Yousafzai (reflexiones, amistad, temas de actualidad); Brendan Jordan y Tavi Gevinson (amor, música, ocio y moda); Bailey Snow, Alec Urbach y Evan Snyder (juegos, videojuegos y ocio). En cuanto a los temas de respuesta abierta, llama la atención que se mantienen aquellos que tradicionalmente están vinculados a la juventud. Si antes de la llegada de Internet los adolescentes escribían sobre amor y otras reflexiones en sus diarios, o intercambiaban sus opiniones sobre libros y cómics, hoy hacen lo mismo pero en formato digital, con las posibilidades que ello implica de intercambio de intereses comunes o el *feedback* de otros usuarios. La elección de estos temas indica también sinceridad y el florecimiento de los sentimientos de los

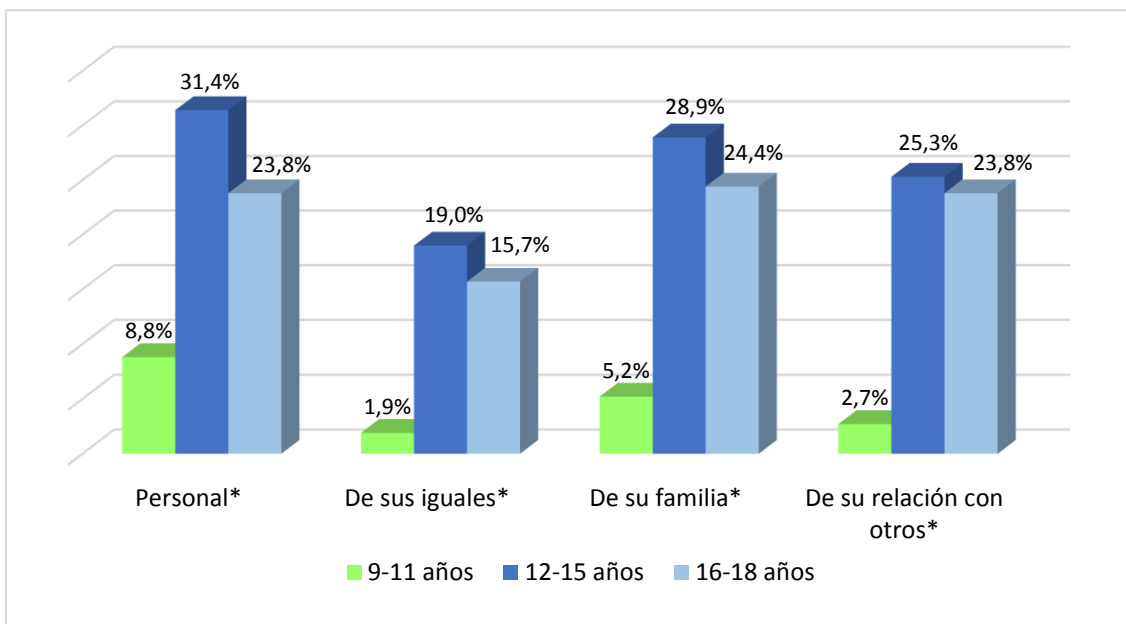
menores, lo que está en armonía con la opinión de los expertos consultados, cuando mencionaban la dimensión emocional en los mensajes de los niños y la autenticidad que contienen.

5.2.6. Actitudes individuales de los usuarios: implicación y motivación en la creación de contenidos digitales.

Como se ha expuesto en el capítulo tres, en el proceso de participación, la implicación y la motivación son dos factores que influyen cuando se desarrolla cualquier actividad, y especialmente cuando las tareas tienen que ver con los medios de comunicación y la elaboración de contenidos (Albero, 2001; Marina, 2013; Rodríguez, 2013). Para conocer si detrás de la participación de los jóvenes que forman la muestra se esconden un interés hacia la producción de contenidos digitales y unas razones, se les preguntó por ambos.

De los resultados se extrae que un 82,2% de los menores afirma sentirse motivado hacia la creación de contenidos digitales. Los datos dicen que el mayor nivel de motivación se produce en aquellos sujetos de 12 a 15 años (un 31,4%), seguidos de los jóvenes de 16 a 18 (el 23,8%) y finalmente de los pequeños de 9 a 11 años (el 8,8%). Pero la motivación no es algo exclusivamente personal, sino que puede ser un estímulo que se recibe de otras personas como son en este contexto, aquellas que intervienen como se ha explicado, en el proceso de alfabetización y educación de los menores: la familia, la escuela y los amigos. Por tanto, se planteó a los sujetos esta cuestión, obteniendo que los iguales son los mayores agentes motivadores en la creación de contenidos digitales (figura 5.20). Esto atiende según los expertos, a la necesidad de aprobación por los demás que experimentan los jóvenes, especialmente en edades concretas y esa conducta se ha trasladado igualmente a la red. Por ejemplo, en el caso de las plataformas sociales, el hecho de que se pueda categorizar los contenidos en función de si le gustan o no a otros usuarios, o que enlacen y compartan sus contenidos con otros, es el mayor de los incentivos para continuar creando.

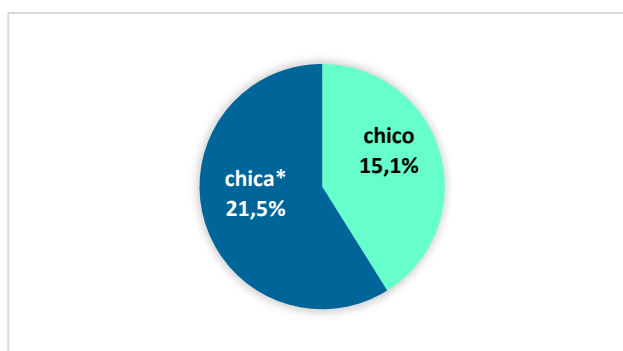
Figura 5.20. Motivación personal hacia la creación de contenidos digitales y aquella que reciben de los agentes de socialización.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencias significativas entre variables $\leq 0,005$.

En este sentido, se identificaron también diferencias relevantes en todos los contextos (figura 5.21.), específicamente entre los estudiantes de 12 a 15 años quienes afirman recibir mayores estímulos de sus iguales, de su familia y en el centro de estudios, y solo en el caso de la motivación que reciben de sus propios amigos o compañeros, se da cierta separación entre las chicas (el 21,5%) frente a los chicos (el 15,1%).

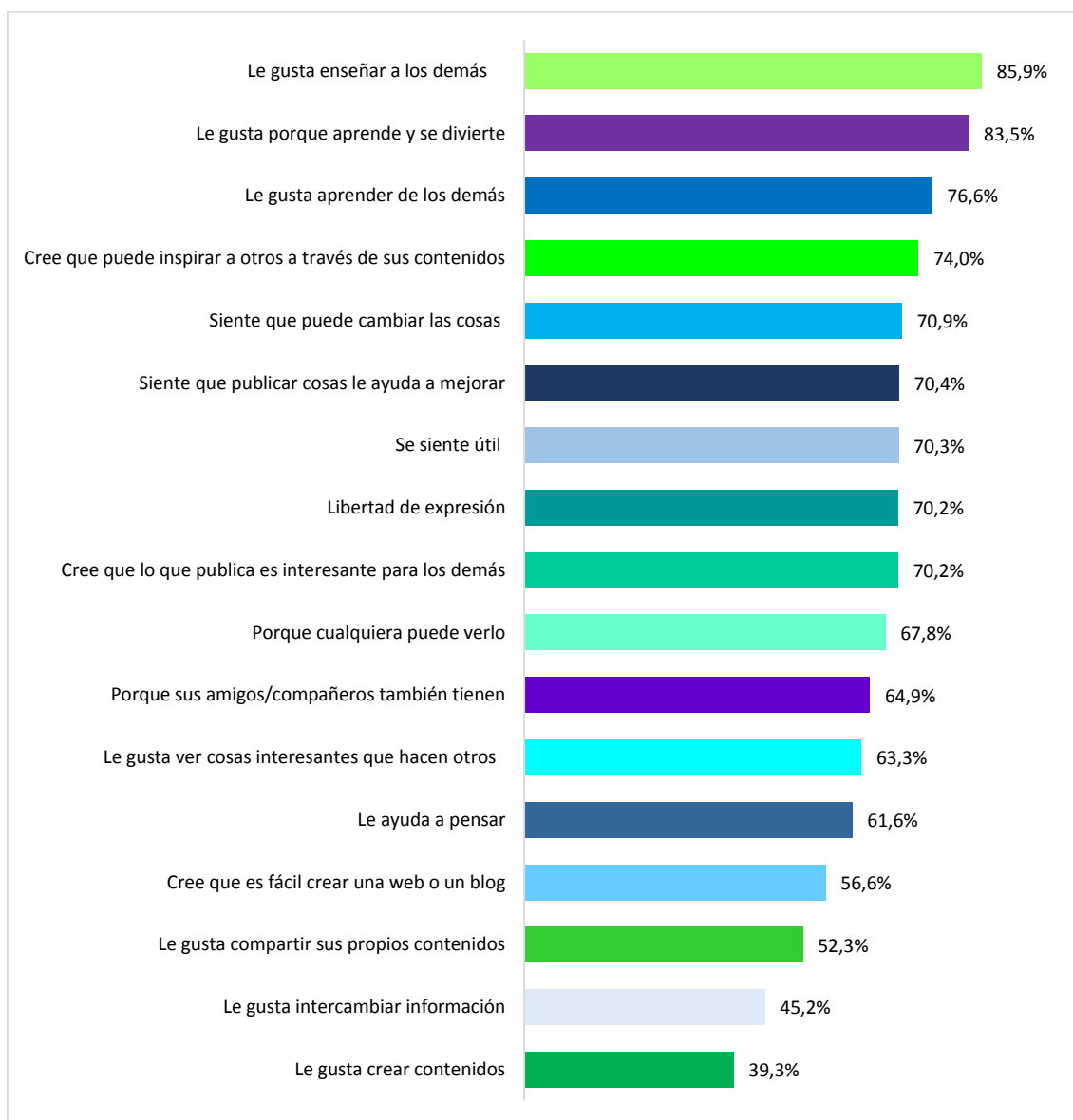
Figura 5.21. Motivación en la creación de contenidos digitales según el sexo.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

Dentro de otros espacios, siendo ésta una opción libre, los estudiantes respondieron que el contexto preferente para crear contenidos es: "en un espacio público" el 79,3%, un 5,2% concretó "en su habitación", mientras que el 15,5% restante indicaron "otro lugar" (un parque o una cafetería y en casa de un amigo o familiar). Podemos relacionar estos resultados con los de la encuesta sobre *Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Hogares* que citamos al inicio, donde los niños andaluces de 10 a 15 años se conectan a Internet en su vivienda (el 90,5%), en el centro de estudios (el 68%), en viviendas de familiares o amigos (el 41%), en centros públicos (el 19%) y en cibercafés o similares (el 15%). Por último, para conocer con detalle otro tipo de motivaciones, se preguntó a los estudiantes por todas aquellas razones por las que crean contenidos bien en sus blogs, en sus páginas webs u otros espacios. Los resultados fueron que un 85,9% de los entrevistados que crea contenidos digitales, lo hace simplemente porque "se siente libre de expresar sus opiniones", seguida de otra motivación más sencilla; simplemente porque "le gusta" (un 83,5%). Para un 76% también "aprender y divertirse" es un aliciente, y el gusto por "compartir sus propios contenidos" es común en un 74% (figura 5.22.). Si comparamos estas respuestas con los motivos que daban en 2009 los encuestados del último informe sobre menores interactivos de Bringué y Sádaba (2009: 12), éste decía que lo chicos "actúan en cinco ejes fundamentales: comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir". Por lo que se refleja cierta continuidad de las tendencias.

Figura 5.22. Razones por las que los usuarios menores de edad crean contenidos digitales.

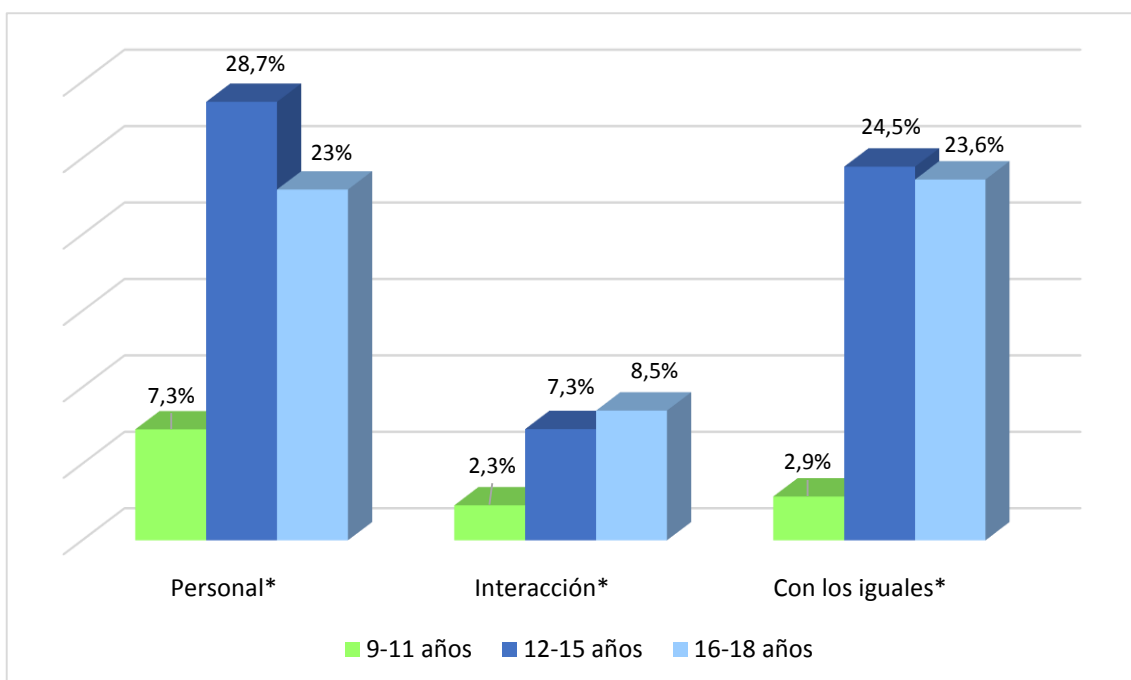


Elaboración propia.

Por su parte, la implicación se refleja en que además de crear, los estudiantes dan a conocer a otros usuarios aquello que originan, es decir; hay una intención por compartir con los demás lo que se hace o lo que se sabe. Un 83,2% comunica los contenidos que crea, aunque lo hace de forma desigual porcentualmente, en función de sus interlocutores y de la edad; según esta última, los individuos más implicados de la muestra son los jóvenes que tienen entre 12 y 15 años de edad y los que menos los más pequeños (9-11 años). Por ejemplo, con sus docentes solo comparte sus contenidos "a veces" un 16,4%. En el caso de la familia la situación es algo diferente; un 45,3% les enseña qué hace en Internet "a veces". Por el contrario, la relación de

confianza con los iguales –amigos o compañeros– es mucho mayor y se refleja en las respuestas; un 50,9% “siempre” le muestra sus creaciones. Esto confirma la tesis de Hassan y Thomas (2006: 69) acerca de que “los chicos y las chicas se hallan embebidos de la cultura de los pares” y que, como decíamos en los capítulos previos, los jóvenes entre ellos son sus propios prescriptores (figura 5.23.).

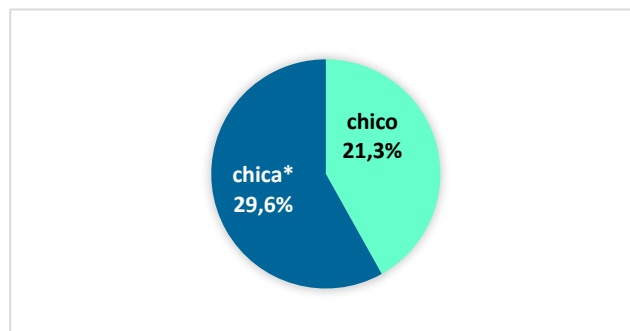
Figura 5.23. Implicación personal en la tarea creación de contenidos digitales e implicación con los agentes de socialización.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencias significativas entre variables $\leq 0,005$.

Debemos subrayar que las niñas –el 29,6%– están más implicadas significativamente que los niños –el 21,3%– cuando se trata de compartir e intercambiar sus creaciones con sus semejantes (figura 5.24.). Esta realidad atiende principalmente como veíamos a través de distintos paradigmas teóricos, a motivaciones personales; al sentido de pertenencia y a la necesidad de afecto de los jóvenes. Y entre ellas, el hecho diferenciador (creadores únicos y originales) es la razón máxima que conduce a estos usuarios a dar a conocer los contenidos que generan en la red (Dafonte, 2014).

Figura 5.24. Implicación en la creación de contenidos digitales según el sexo.



Elaboración propia. *Prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Diferencia significativa $\leq 0,005$.

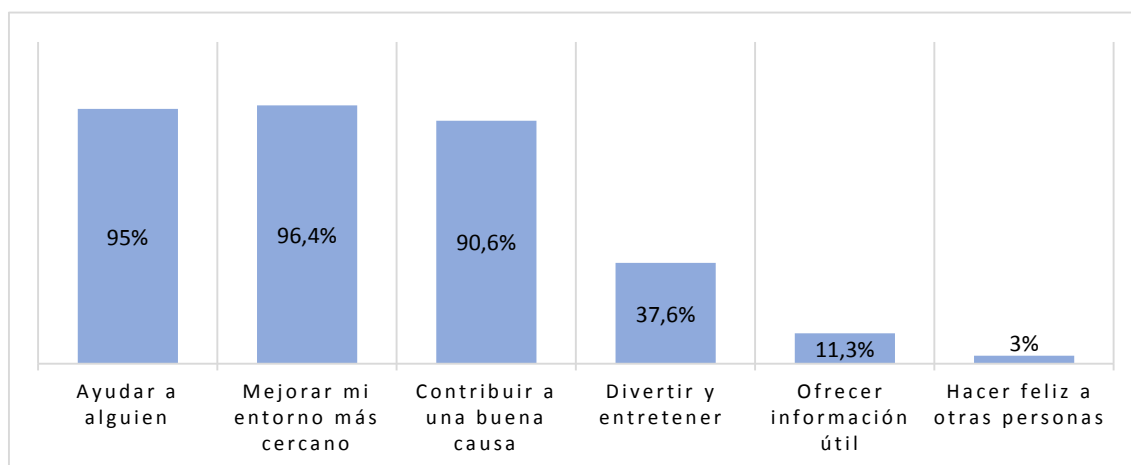
Por último, sabiendo que la mayoría de las redes sociales y el propio posicionamiento SEO en Internet o el etiquetado, nos permiten hacer más visibles los contenidos, se le preguntó también a los encuestados si tenían "abiertos" (disponibles o en libre acceso) sus contenidos. La contestación fue que comparten sus contenidos abiertamente (con otros usuarios) y de manera habitual un 17%. Otro factor que nos ha servido para conocer la implicación de los menores en la creación de contenidos digitales es su disposición a interactuar con otros usuarios en la red pues como explican Bringué y Sádaba (2011: 96) a quienes hacíamos referencia en el marco teórico, "la interactividad se convierte en algo que genera atracción, en un elemento aspiracional". Por esta razón, les preguntamos acerca de su participación en foros y sobre sus prácticas cuando los demás se dirigen a ellos. De las respuestas se obtiene que un 17% de los menores que integran la muestra afirma participa en foros de Internet aunque solo "a veces". En cuanto al establecimiento de una comunicación con otros miembros de la red, solo un 17,7% de los usuarios recibe comentarios en su blog o web ocasionalmente y afirma responder a ellos "siempre" el 9,8%. Mientras que en YouTube, recoge comentarios en su canal a los cuales responde "siempre" el 8,5%. En este caso, se establecen diferencias significativas (aplicando el test Chi-cuadrado de Pearson $\leq 0,005$) que explican que los jóvenes de 16 a 18 años son más activos que el resto.

5.2.7. Percepción de cambio.

Con el propósito de comprobar la finalidad con la que los jóvenes usan las herramientas digitales para crear contenidos, se incluyeron una serie de opciones relacionadas con el cambio social y una respuesta abierta. El objetivo de esta decisión

era evidenciar si además de crear contenidos, los menores ayudan con esta actividad a mejorar su sociedad, tal y como sucede en los casos paradigmáticos y más mediáticos de los chicos que analizamos en el tercer capítulo, y según afirman algunas teorías sobre el empoderamiento de estos individuos que también hemos conocido anteriormente. Tras el análisis de las respuestas se extrae que un 90,6% de los consultados considera que a través de los contenidos que publica en Internet ha contribuido a generar un pequeño cambio en su entorno. Dentro de las acciones de mejora se encuentran: "ayudar a alguien", un 95% de los menores afirma ayudar a otras personas mediante su labor creando contenidos *online*; "mejorar su entorno más cercano" lo afirma un 96,4%; y "contribuir a una buena causa" también fue elegido en un porcentaje elevado por un 90,6%. Dentro de estos logros existen diferencias significativas por tramos de edad. Los estudiantes entre 12 y 15 años son quienes en mayor número confían haber alcanzado o alcanzar estos éxitos en la red. Con la intención de profundizar en este tema, se le dio a los encuestados una opción de respuesta abierta para saber otros fines alcanzados, obteniendo como resultado las siguientes afirmaciones: un 37,6% asegura "divertir y entretener" a los demás; un 11,3% "ofrecer información útil"; y por último un 3% considera que "hace feliz a otras personas" gracias a los contenidos que genera (figura 5.25.).

Figura 5.25. Percepción de los fines por los que crean contenidos digitales los usuarios menores de edad.



Elaboración propia.

Estas respuestas quizás un tanto naíves, responden a las actitudes más propias de la adolescencia, reivindicativas, contestatarias e inconformistas y pueden ser los primeros resultados de uno de los objetivos de la alfabetización mediática que explican Tornero *et al.* (2009: 9), quienes defienden que la ambición de ésta debe ser "el uso de los medios en beneficio de la sociedad".

Sabemos que estas respuestas pueden ser fruto de una percepción ingenua por parte de la muestra consultada y que puede que proceda de un razonamiento infantil. Pero lo cierto es que los expertos al ser preguntados por la relación entre el contenido que crean los menores y el cambio social, señalan que los jóvenes tienen la capacidad de liderar movimientos revolucionarios que impliquen a toda la sociedad, generando de nuevo ilusión por mejorar el mundo, aunque de la misma manera admiten que no todas las iniciativas de los niños tienen el mismo poder transformador.

Parece por tanto, como decimos en el marco teórico donde recuperamos la visión positiva del uso de la tecnología de García-Galera, Del-Hoyo y Fernández (2014), que la participación de los jóvenes que se mide en el clic con el ratón del ordenador o en el clic en un enlace de forma táctil (con el dedo) no es baladí, y que en ocasiones trasciende a un simple clic. Es decir; la creación de contenidos digitales no solo es un fenómeno social sino que tiene implicaciones sociales¹¹⁶ (Vickery y Wunsch-Vincent, 2007). Como dijo la comisaria de la Global Commission on Internet Governance y profesora de la NYU Polytechnic School of Engineering de Nueva York, Beth Simone (2011), en el siglo XXI tenemos que usar la tecnología como una herramienta para el cambio social¹¹⁷.

Estos resultados también reafirman los paradigmas que hemos visto previamente como el de Carlsson (2013: 100), sobre "el uso de los medios y la comunicación como herramientas de articulación del desarrollo y el cambio social", o el de Müller-Thyssen (2012: 21), acerca del poder de los mensajes que se publican y distribuyen en Internet: "desde el momento en que se escribe en la red, las palabras cobran una dimensión global". Los expertos de nuestra muestra incluidos, dicen que tenemos la obligación de atender aquello que dicen los jóvenes que logran hacerse un sitio en la red porque es desde ella el espacio desde el que pueden intentar transformar las cosas.

5.3. Pruebas estadísticas multivariantes.

Como ya adelantamos en el diseño de la investigación y en la introducción de este capítulo, para la verificación de nuestra propuesta de modelo de usuarios menores de edad creadores de contenidos digitales, hemos recurrido a una serie de estudios estadísticos. Una vez que hemos explicado los principales en los apartados

¹¹⁶ Redundancia propia de la traducción. Texto original: *Content creation is a social phenomenon with social implications*, Vickery & Wunsch-Vincent (2007).

¹¹⁷ Traducción propia. Recuperado de <http://goo.gl/DvSlaO> Consultado el 16 de junio de 2015. "In the 21st century, you have to use technology as one of the tools in the toolkit to bring about social change", Beth Simone.

anteriores, a continuación procedemos a la exposición de otros más complejos. Se trata de los métodos estadísticos multivariantes para determinar en qué medida inciden las variables y factores en el desencadenamiento del fenómeno que se estudia.

5.3.1. Análisis factorial. Agrupación de actividades de creación de contenidos digitales.

El análisis factorial es una técnica de análisis multivariante que se utiliza para el estudio e interpretación de las correlaciones entre un grupo de variables, es decir, para la extracción de los factores comunes. En este caso hemos empleado la prueba de máxima probabilidad que nos permite, aplicando el método Varimax de rotación de factores, agrupar las variables con la intención de identificar los comportamientos estándar y averiguar cómo se relacionan entre ellas. La primera variable que analizamos es la matriz principal que corresponde a la creación de contenidos digitales. Esta variable se obtiene a través de la suma de ocho variables seleccionadas en función de la definición teórica de creación de contenidos. Según la descripción de la variable principal, la generación de contenidos va desde las tareas más activas como la creación de música en Internet; la creación de contenidos para una web; la creación de imágenes en Internet; la creación de vídeos en Internet; la creación de noticias en Internet; la creación de contenidos en general (texto, vídeo, audio, imagen) para una red social; la creación de contenidos para un blog; hasta las más pasivas, como la búsqueda de información en Internet¹¹⁸.

Mediante el análisis factorial (tabla 1), esta gama de actividades de creación de contenidos se ha podido reunir en tres grandes bloques. El análisis factorial resulta adecuado debido a que el porcentaje obtenido de varianza explicada es de 61,304% y a que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0,704¹¹⁹. Para comprobar si el resultado además es significativo o no, aplicamos la prueba de Chi-cuadrado (p) por la que si $p < 0,05$ el resultado es significativo, es decir, rechazamos la hipótesis nula (la que se quiere contrastar) que se asume como correcta. También concluimos que las variables estudiadas son dependientes (existe una relación entre ellas). En nuestro caso, la prueba de bondad de ajuste Chi-cuadrado resulta 0,47 y Sig. ,977 (un valor pequeño indicaría que el modelo no se ajusta bien).

¹¹⁸ En el cuestionario, estas variables se corresponden con las preguntas: P17_1a, P17_1b, P17_1c, P17_1d, P17_1e, P17_1f, P17_1g, P17_1h; P17_2a, P17_2b, P17_2c, P17_2d, P17_2e, P17_2f, P17_2g, P17_2h; P17_3a, P17_3b, P17_3c, P17_3d, P17_3e, P17_3f, P17_3g, P17_3h (ver anexo).

¹¹⁹ Decimos que el modelo resultante es significativo dado que su medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación a la muestra es de 0,704, valor bastante aceptable. Esta medida de KMO en torno a 0,7 o mayor que 0,7 indica alta correlación y, por tanto, la conveniencia de realizar un análisis factorial.

Tabla 1. Análisis Factorial de las actividades de creación de contenidos digitales: Matriz de componentes rotados.

	Matriz de factor rotado ^a			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Crear música, podcast, radio y publicarlas en Internet	,049	,268	,378	,006
Crear contenidos en una web	,167	,439	,076	,077
Crear imágenes y publicarlas a Internet	,577	,085	,107	,097
Crear vídeos y publicarlas en Internet	,198	,065	,463	,026
Crear noticias y publicarlas en Internet	,048	,140	,161	,442
Crear contenidos en una red social	,426	,236	,173	,136
Crear contenidos blog	,058	,391	,115	,187
Buscar información en los navegadores de Internet	,083	,041	-,095	,195

Elaboración propia. Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales. Método de Rotación: Solución rotada de factores Varimax con normalización Kaiser. % de Varianza Explicada: 61,304%. Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin: 0,704.

Tal como puede observarse en la tabla 1, mediante las puntuaciones de las variables que constituyen cada factor, las características de los cuatro factores o bloques son las siguientes:

El Factor 1 está formado por las imágenes que se publican en Internet y otros contenidos generales que se crean en las redes sociales. El Factor 2 está compuesto por los contenidos que los usuarios producen para páginas web y blogs. El Factor 3 está integrado por los contenidos que se generan en formato audiovisual (música y vídeo). Por último, el Factor 4 está formado principalmente por la edición de noticias y la búsqueda de información en Internet.

Después de haber agrupado las variables mediante el análisis factorial, el siguiente objetivo es conocer cómo se distribuye la muestra (los niños encuestados) según el tipo de contenidos que generan. Para ello necesitamos realizar un análisis *cluster* – una técnica multivariante, exploratoria y descriptiva– que nos permite crear una clasificación o conglomerado para definir grupos de objetos similares (Baños, Hurtado, Berlanga y Fonseca, 2014).

5.3.2. Perfiles de usuarios menores de edad creadores de contenidos digitales: análisis *cluster* o de conglomerados.

Conocida la gama de actividades de creación de contenidos digitales y su agrupación en cuatro grandes bloques, nos planteamos si existen grupos de usuarios diferenciados según la tarea. En otras palabras, ¿cómo se distribuyen los usuarios menores de edad, andaluces, según la acción que llevan a cabo en cada uno de estos bloques? Para ello, se ha realizado un análisis de conglomerado¹²⁰, con el que se han podido identificar cuatro grupos de creadores con un comportamiento específico. La tabla 2 recoge la media y la desviación típica (DT) de los centroides de cada conglomerado.

Tabla 2. Análisis de conglomerado: distribución y resumen de estadísticos (N=1187).

	Matriz de componentes rotados ^a									
	N	% Total	Factor 1 Imágenes y RRSS		Factor 2 Contenidos web y blog		Factor 3 Contenidos audiovisuales		Factor 4 Noticias y búsqueda de información	
			Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Conglomerado 1	154	13,0	-1,2	,42	,02	,47	-,04	,57	-,06	,45
Conglomerado 2	59	5,0	-1,3	,63	-1,1	,56	-,89	,67	-,91	,56
Conglomerado 3	755	63,6	,30	,17	,26	,27	,24	,32	,15	,34
Conglomerado 4	219	18,4	,16	,36	-,61	,60	-,55	,55	-,23	,56

Elaboración propia.

Gracias a esta técnica, podemos presentar el perfil de usuarios que componen cada conglomerado. Las variables incluidas para descubrir el tipo de creador de contenidos para cada agrupamiento muestran que se dan diferencias significativas entre estos conjuntos: por edades; en cuanto al uso del teléfono inteligente o *Smartphone*; en el acceso a Internet; en los diferentes temas que abordan en sus contenidos; en lo que respecta a la motivación que reciben de las personas con las que se socializan; y en función de las redes sociales que utilizan. Todas ellas están relacionadas con las características de las actividades: edición y publicación de imágenes en Internet en general, y en las redes sociales de forma específica; la edición de contenidos para

¹²⁰El análisis de conglomerado se realizó mediante la técnica de dos fases, basada en la mediana de los grupos y en la medida de distancia a través de Log-verosimilitud. Para decidir el número de clusters adecuados, se realizó la prueba del pseudo F-statistic desarrollado por Calinski y Harabasz. Las diferentes pruebas mostraron que 4 grupos son suficientes para capturar la mayor heterogeneidad entre grupos de cluster. (Calinski y Harabasz, 1974) $\frac{S_b / (K-1)}{S_w / (n-K)}$ (Everitt, 1993).

páginas web y bitácoras; la creación de contenidos audiovisuales (música y vídeo), o la redacción y publicación de noticias y la búsqueda de información en navegadores. Los resultados reflejan una división en un grupo grande, dos medianos y uno más pequeño de creadores de contenidos digitales, donde las actividades de edición, intercambio e interacción se dan de forma mayoritaria en medios sociales y están vinculadas a la imagen (fija y en movimiento) y a la música. Espacios como las páginas web o los blogs son también un lugar de participación importante para los usuarios. Y, aunque conocen los navegadores de Internet y su uso, la tarea de búsqueda de información no es prioritaria, así como la de reseñar hechos noticiosos. En definitiva, como decíamos al principio, nos encontramos ante sujetos productores de contenidos digitales, lo que varía, es el uso que hacen de las herramientas y las plataformas. Estos resultados difieren de la investigación en la que nos inspiramos en un inicio, desarrollada por los profesores Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel y Siibak (2009), quienes identifican un mayor número de perfiles que en nuestro caso, y más orientado hacia tareas relacionadas con el texto. Estas desigualdades se deben a la diferencia de los contextos de aplicación de ambos estudios, y a la evolución de la tecnología hacia formatos más audiovisuales así como a la tendencia a crear e interactuar en espacios sociales. La tabla 3 refleja el perfil de usuarios creadores de contenidos digitales en cada grupo o conglomerado (porcentajes en columnas).

Tabla 3. Perfil de usuarios creadores de contenidos digitales en cada grupo o conglomerado (porcentajes en columnas).

Características de los usuarios creadores de contenidos digitales		Conglomerados				
		1	2	3	4	Total
Edad ***	De 9 a 11 ***	3,3%	,7%	12,8%	2,6%	19,4%
	De 12 a 15	6,2%	2,5%	27%	8,9%	44,7%
	De 16 a 18 ***	3,5%	1,8%	23,8%	6,9%	35,9%
Sexo	Chico	6,7%	2,7%	29,1%	9,1%	47,7%
	Chica	6,2%	2,3%	34,5%	9,4%	52,3%
Estudios padre	Sin estudios	,6%	,1%	1,8%	,3%	2,8%
	Algunos cursos primaria	,5%	,4%	3,8%	,8%	5,5%
	Estudios primarios	3,3%	1,3%	14,4%	4,5%	23,5%
	Bachillerato	2%	,7%	8,9%	2,5%	14,2%
	FP	2,8%	,7%	15%	5,6%	24,1%
	Universitarios	3,9%	1,5%	19,5%	5%	29,9%
Estudios madre	Sin estudios	,7%	,2%	2,1%	,5%	3,5%
	Algunos cursos primaria	,7%	,3%	3,6%	,4%	5%
	Estudios primarios	3,3%	1,7%	14%	5,8%	24,8%
	Bachillerato	2,4%	,9%	11,5%	2,9%	17,6%
	FP	2,4%	,8%	14,2%	4,2%	21,6%
	Universitarios	3,5%	1%	18,1%	4,9%	27,5%
Profesión padre	Sector primario	2,6%	1,1%	12,8%	4%	20,5%
	Sector secundario	1,6%	,4%	8%	2%	12%
	Sector terciario	7,8%	3%	38,9%	11%	60,7%
	Desempleado/jubilado	1,1%	,5%	4%	1,2%	6,8%
Profesión madre	Sector primario	3,7%	1,2%	16,9%	5,8%	27,6%
	Sector secundario	,1%	,2%	1,2%	,3%	1,7%
	Sector terciario	7,3%	2,8%	36,1%	10,3%	56,6%
	Desempleado/jubilado	1,9%	,9%	9,3%	2%	14,1%
Acceso a Internet ***	Tiene acceso a Internet	10,1%	4,3%	54,3%	16,8%	85,5%
Dispositivos en la escuela	Ordenador de mesa	3,2%	1,7%	22,2%	7,2%	34,3%
	Ordenador portátil	4,8%	4,8%	24,9%	8,8%	40,8%
	Tableta			1,1%	,3%	1,4%
Dispositivos en el hogar	Ordenador de mesa	7,5%	3,6%	40,4%	12,3%	63,8%
	Ordenador portátil	10,5%	4,0%	53,8%	15,7%	83,9%
	Tableta	8,2%	2,8%	38,8%	11%	60,8%
Dispositivos móviles ***	Smartphone ***	10,1%	4,3%	54,3%	16,8%	85,5%
Centro de estudios	Público	3,8%	1,4%	17,1%	6,5%	28,8%
	Concertado	9,2%	3,5%	46,5%	12%	71,2%

Tabla 3. Continuación

Características de los usuarios creadores de contenidos digitales		Conglomerados				
		1	2	3	4	Total
Contenidos ***	Música	9,5 %	3,7 %	45,2 %	14,4 %	72,9 %
	Cine	4,3 %	1,9 %	23,6 %	6%	35,8 %
	Videojuegos	7,2 %	3,1 %	25,7 %	9,7%	45,7 %
	Deportes	6,7 %	3,9 %	30,2 %	9,6%	50,4 %
	Actualidad ***	4%	1,8 %	32,9 %	9,8%	48,5 %
	Comida	2,4 %	1,5 %	18,9 %	4,7%	27,5 %
	Amistad	6,5 %	3,3 %	41,2 %	11,9 %	62,9 %
	Ocio	5,6 %	2,5 %	38,1 %	9,4%	55,7 %
	Tareas de clase	2,6 %	1,7 %	22%	4,1%	30,4 %
	Viajes	2,5 %	1,6 %	24,9 %	6,5%	35,5 %
	Moda	3,7 %	1,8 %	30,9 %	9%	45,4 %
	Otras temáticas	4,5 %	1,1 %	18,7 %	5,9%	30,1 %
Motivación agentes ***	Familia ***	3,8 %	2%	27,7 %	8,5%	42%
	Escuela	,7%	,3%	2,8%	,5%	4,2%
	Amigos	9,2 %	3,4 %	45%	14,4 %	71,9 %
Redes sociales ***	Twitter ***	7,7 %	2,8 %	44,1 %	13%	67,5 %
	Facebook	4,6 %	1,7 %	27,8 %	7,1%	41,3 %
	Instagram ***	5,5 %	3,3 %	36%	10,4 %	55,2 %
	YouTube ***	4,1 %	1,7 %	25,3 %	9,4%	40,5 %

Elaboración propia. *** Chi-cuadrado de Pearson $\leq 0,005$.

Con esta información, podemos dibujar los siguientes perfiles:

El primer conglomerado es el formado por los *multimedia bloggers* y *webmasters*; un grupo de usuarios –el 13% de la muestra– compuesto por jóvenes entre 9 y 18 años, aunque destaca de forma significativa ($X^2 \leq 0,005$) el conjunto de 12 a 15 años de edad como el de mayor tamaño. Pertenecen a centros de enseñanza concertados. Los padres de estos estudiantes tienen mayoritariamente formación universitaria y trabajan en el sector terciario. Tienen acceso a Internet aunque en menor medida y en casa disponen de ordenador portátil y tableta por encima del centro de estudios. Además poseen un teléfono móvil inteligente o *smartphone*. Sus miembros se caracterizan por no ser especialmente activos, pero cuando participan en Internet lo hacen realizando actividades relacionadas con la creación de contenidos digitales, particularmente en páginas web y en blogs. Para este segmento, el formato audiovisual, concretamente el vídeo y la música, es el más utilizado, aunque también editan noticias y hacen uso de los navegadores para localizar información. El tipo de

contenidos que distribuyen están relacionados con la música, el deporte y la amistad. Y en su labor de contribuyentes al conocimiento que se genera en la red, son sus amigos quienes más le motivan.

El segundo *cluster* es el de los *vloggers*¹²¹. Se trata del grupo más minoritario pues está compuesto solo por el 5% de los encuestados. Dentro de este conjunto, hay más componentes entre los 12 y los 15 años de edad, la mayoría es estudiante de centros concertados. Los padres de estos chicos y chicas tienen estudios universitarios y desempeñan su trabajo en el sector terciario. La producción de contenidos digitales es escasa, quizás el motivo es que se trata del conglomerado en el que menor acceso a Internet tienen sus miembros, a pesar de que cuentan con dispositivos electrónicos para ello tanto en casa como en la escuela. Igualmente, es el grupo donde la propiedad de móviles es más baja. Sin embargo, se caracteriza porque aquellos que participan son consumidores y productores de formatos de audio y vídeo vinculados como en el conglomerado 1, a materias como los deportes, la música y la amistad. De nuevo, son los iguales el mayor apoyo en su tarea creativa en los espacios virtuales.

El tercer conjunto es el de mayor dimensión y está integrado por el 63,6% de la muestra, serían los usuarios *hiper social media*. Estos niños de entre 12 y 15 años de edad –el 23,8%–, a pesar de que el grupo de 16 a 18 también es numeroso, son muy activos de forma general; son multitarea, audiovisuales y textuales, y el acceso a Internet así como el disfrute de un dispositivo electrónico para crear contenidos no suponen una barrera. En el hogar cuentan con recursos como el ordenador portátil (el 53,8%) y la tableta (el 38,8%). Y el 54,3% tiene un teléfono móvil inteligente. De forma no significativa estadísticamente pero sí reseñable, son más las chicas –el 34,5%– que los chicos –el 29,1%– en esta agrupación. Y decimos que es destacable porque es este curiosamente el conglomerado más activo en la producción de contenidos digitales. Los padres de estos menores han cursado estudios universitarios y trabajan en el sector terciario. Es bastante significativo el espacio en el que se desarrollan; en las redes o en la web social, donde el contenido por excelencia que producen, publican e intercambian son las fotografías, seguidos de aquellos específicos para *blogging*. Igualmente son hábiles en la producción de formatos audiovisuales y en menor proporción, editan noticias y hacen uso de los buscadores. Los temas que abordan en sus contenidos son la música (el 45,2%); la amistad (el 41,2%), el ocio (el 38,1%) o la actualidad (el 32,9%), la moda (el 30,9%) o el deporte (el 30,2%), entre otros muchos. La motivación que reciben para seguir con su implicación en la creación de contenidos digitales procede sobre todo de sus amigos o compañeros de clase (el 45%) y de su

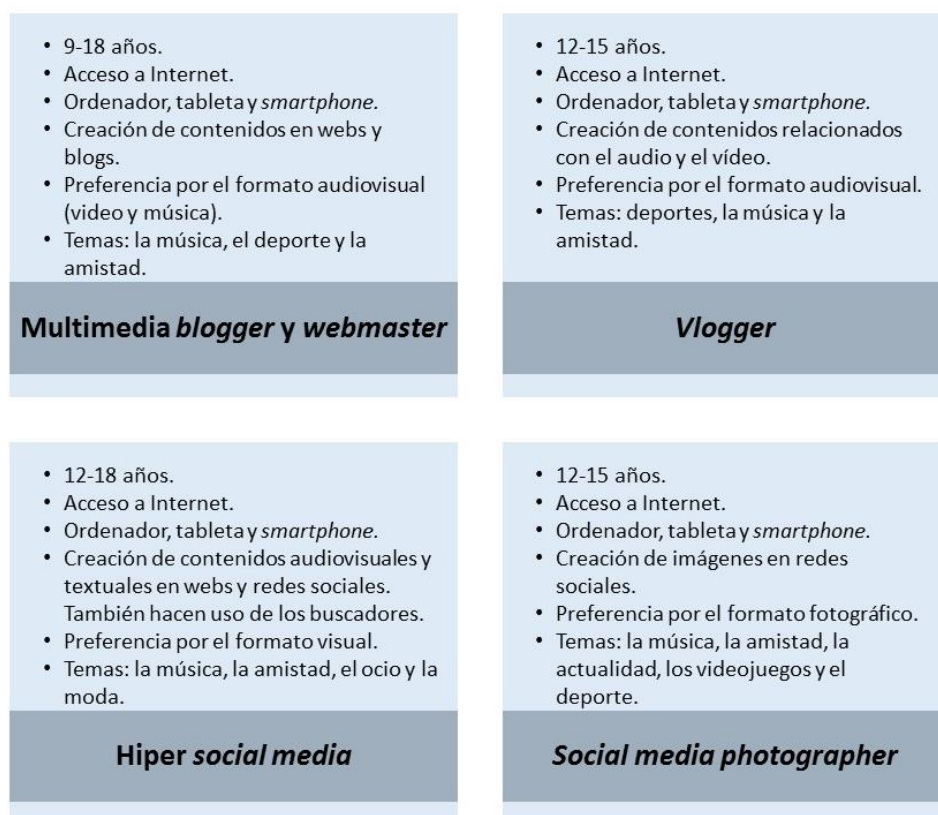
¹²¹ Productores de contenidos audiovisuales.

familia (el 27,7%) y en menor medida encuentran soporte en el lugar de estudio (el 2,8%).

Por último, el cuarto conglomerado –el de los *social media photographers*– es algo más pequeño (el 18,5% de los preguntados). Los individuos que lo integran tienen entre 12 y 15 años y están matriculados en centros concertados. Los padres de estos jóvenes tienen estudios propios de la Formación Profesional mientras que las madres tienen estudios primarios, y ambos trabajan en el sector terciario. Es el segundo grupo en cuanto el acceso a Internet; el 16,8% tiene conexión a la red. Es en casa donde tienen a su alcance dispositivos electrónicos como un ordenador de mesa, un portátil o una tableta. En el contexto virtual, se identifica por interactuar en las redes sociales fundamentalmente, donde editan y comparten imágenes. Sus contenidos preferidos son la música (el 14,4%), la amistad (el 11,9%) y aquellos relacionados con la actualidad (el 9,8%), seguidos de los videojuegos (el 9,7%) y el deporte (el 9,6%), entre otros.

En la figura 5.26., podemos ver las principales características para cada perfil de usuario de nuestra muestra:

Figura 5.26. Perfiles de usuarios creadores de contenidos digitales.



Elaboración propia.

Estos resultados nos permiten realizar una comparación entre los perfiles extraídos y los casos estudiados. Martha Payne, Malala Yousafzai, Dylan Mahalingam, Bailey Snow, Tavi Gevinson, Dylan Siegel y Alec Urbach pertenecerían a nuestro grupo de los *multimedia bloggers y webmasters*; Robby Novak, Marshall Reid y Evan Tube HD a los *vloggers*; mientras que Brendan Jordan y Jazz Jennings se identificarían con los *hiper social media*; e Isadora Faber los *social media photographers*.

En el siguiente epígrafe veremos cómo afectan a la creación de contenidos digitales y por tanto al modelo, los factores y variables estudiados hasta el momento.

5.3.3. Análisis de regresión logística. Construcción del modelo explicativo de la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

Una vez que hemos conocido las actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores en Internet y los tipos de usuarios que existen en función de éstas y de otros factores –gracias a los análisis de frecuencias, factorial y *cluster*–, nuestro siguiente objetivo es averiguar qué variables condicionan la generación de contenidos digitales. Para ello recurrimos a otro tipo de análisis estadístico, la regresión logística, que nos permite averiguar la probabilidad de que se dé un fenómeno y la presencia o no de variables independientes o predictoras que influyen sobre éste. En este caso, estudiamos la incidencia de la creación de contenidos digitales en un grupo de estudiantes andaluces. Tras sucesivos análisis de regresión para examinar la influencia de las distintas variables de forma conjunta, finalmente hemos desarrollado tres modelos de predicción de la creación de contenidos digitales.

En una primera fase, codificamos las variables explicativas para cuatro modelos de creación de contenidos a las que damos los valores 0 y 1 para indicar ausencia o presencia de determinada característica. Cada una de estas variables nos permitió interpretar el modelo y por tanto su predicción. Los resultados de la investigación indican que las variables relacionadas en forma significativa con la creación de contenidos digitales son: la edad, la motivación que reciben en la escuela y de los amigos, la implicación en los entornos familiar y de los iguales, y la alfabetización en la escuela. Por tanto, podemos afirmar que, teniendo como referencia al grupo de mayor edad (de 16 a 18 años), los niños de 9 a 11 años tienen más posibilidades de realizar esta actividad en Internet, seguidos de los medianos de 12 a 15 años, es decir; que la oportunidad de crear contenidos digitales es una actividad progresiva de la edad y a medida que se incrementa ésta, mayor es esa probabilidad. La variable sexo resulta muy poco significativa aunque nos referiremos a ella, mientras que otras se eliminarán porque no influyen en el modelo. Debemos explicar que el resto de

hipótesis como la implicación personal, la motivación personal, la alfabetización de los amigos o aquellas referidas a las herramientas (dispositivos) y los recursos (Internet), no se identifican en el siguiente análisis porque el estudio de frecuencias nos facilitó previamente su importancia evidente dentro del modelo de creación de contenidos que proponemos y en la regresión provocaban un peor ajuste y cierta redundancia.

A continuación ilustramos el procedimiento para ajustar el mejor modelo de regresión logística a los datos y determinar la importancia de las variables independientes. Para ello, compararemos los cuatro modelos mencionados, de los cuales cada uno incluye diferentes factores de creación de contenidos digitales. Tras cotejar estos modelos confirmamos que efectivamente el aporte de la variable edad es significativo. También observamos que la variable sexo es estadísticamente significativa para el tercer modelo (el de creación de contenidos audiovisuales). Posteriormente, para calcular las probabilidades de la variable dependiente que predice el modelo, las primeras pruebas que realizamos son aquellas que tienen como misión verificar la bondad de ajuste del modelo. En primer lugar, la R cuadrado de Nagelkerke trata de medir la variabilidad explicada y corrige la escala del estadístico para cubrir el rango completo de 0 a 1. Como sus valores suelen ser más bajos, se completa con otras pruebas de bondad de ajuste como la de Hosmer y Lemeshow (1985). Mediante este último test logramos el grado en que la probabilidad predicha coincide con la observada sobre un conjunto de datos. El rechazo de este análisis supondría que el modelo no se ajusta bien. De la aplicación de esta prueba obtenemos que hay concordancia entre los valores observados y esperados y que en todos los modelos se ha producido una clasificación de los casos alta: 80,4% (modelo 1); 69,5% (modelo 2); 72,6% (modelo 3); y 88,8% (modelo 4). Seguidamente, de forma complementaria a este estudio utilizamos otro basado en la medida del error con el estadístico Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2 \leq 0,005$) para contrastar la hipótesis nula. Si el valor calculado es significativamente distinto de cero, nos encontraríamos ante un mal ajuste y se rechaza la hipótesis nula. Los resultados nos dicen que no rechazamos la hipótesis nula en ningún proceso, siendo su significatividad de 0.862 para el modelo 1; 0.649 para el modelo 2; 0.756 para el modelo 3; y de 0.697 para el modelo 4. Finalmente, presentamos las probabilidades o el parámetro estimado (B) que se interpreta como el número de veces que incrementa el logaritmo de la ventaja o preferencia de la opción 1 frente a la 0 cuando incrementa en una unidad; su error estándar (E.T.) que si es mayor que 1 o cercano a 0 no entraría en el modelo (sean o no significativas); y su significación estadística (prueba de Wald), que es un estadístico que sigue una ley Chi-cuadrado con 1 grado de libertad y elimina aquellas variables que no son explicativas del fenómeno. Y por último, la estimación de la OR

Exp (B) es una orientación de la tendencia que pondera el riesgo que representa en nuestro estudio crear o no contenidos digitales, es significativo cuando su p_valor es < 0,05. La tabla 4 muestra los resultados de estas pruebas que a continuación interpretamos.

Tabla 4. Modelos de influencia en la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.

Dimensión	Variable	Imágenes y contenidos RRSS		contenidos web y blog		audiovisuales		búsqueda información y edición de noticias	
		β	E.T.	β	E.T.	β	E.T.	β	E.T.
Motivación	Familia	-0.127	(0.429)	0.537	(0.406)	0.073	(0.381)	-0.462	(0.543)
	Escuela	0.724	(0.591)	0.557	(0.455)	0.969*	(0.499)	-0.254	(0.687)
	Iguales	0.822**	(0.260)	0.357*	(0.209)	0.543**	(0.214)	0.214	(0.372)
Alfabetización	Escuela	0.286	(0.203)	0.521**	(0.172)	0.025	(0.171)	1.125***	(0.279)
	Padres	0.654	(0.499)	0.377	(0.436)	0.423	(0.428)	0.809	(0.773)
Implicación	Familia	0.548*	(0.312)	0.157	(0.253)	0.447*	(0.259)	1.153**	(0.505)
	Escuela	20.071	(7874.970)	0.798	(0.694)	0.024	(0.632)	18.419	(8146.009)
	Iguales	0.949***	(0.232)	0.469*	(0.204)	0.454**	(0.204)	0.468	(0.337)
	Canales participación	0.733**	(0.305)	1.852***	(0.323)	0.942***	(0.269)	0.365	(0.424)
Sexo	(Chico)								
	Chica	-0.168	(0.201)	-0.164	(0.170)	0.549***	(0.173)	-0.39	(0.253)
Edad	(16 a 18 años)								
	9 a 11 años	2.575***	(0.266)	-0.676**	(0.225)	1.109***	(0.226)	-1.98***	(0.365)
	12 a 15 años	0.818***	(0.239)	0.378*	(0.205)	-0.501**	(0.203)	-0.809**	(0.374)
Pseudo R Nagelkerke		0.470		.249		0.215		0.248	
Prueba de Hosmer y Lemeshow		0.862		0.649		0.756		0.697	
Porcentaje clasificado		80.4%		69.5%		72.6%		88.8%	

*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.001. *Prueba de Chi-Cuadrado. Errores estándar (E.T.). Número de observaciones 1187.

Según los resultados obtenidos, en primer lugar, el modelo 1 (el de mayor bondad de ajuste) pone de relieve cómo la motivación o el apoyo que los menores reciben de su familia no afecta a su actividad como creadores de contenidos digitales, pese a nuestro planteamiento inicial. Pues no influye en que los jóvenes sean creadores

de contenidos digitales. De la misma forma parece que la motivación en la escuela tampoco se muestra como una variable con poder predictivo del comportamiento de los niños pues no presenta significación. Aquí, encontramos una contradicción conforme a lo que nos decían los miembros del *Delphi*, pues aquellos expertos que están trabajando en proyectos para formar a jóvenes periodistas, aseguran que los padres y los profesores están contribuyendo a fomentar el periodismo entre los jóvenes, motivándoles en sus aspiraciones. Este desencuentro entre unos resultados y otros, se puede deber a que estos especialistas están acostumbrados a trabajar en tareas voluntarias que son parte del tiempo libre tanto de los agentes implicados (docentes y familia) como de los niños. Al tratarse de una actividad escogida libremente, puede que la motivación que ellos observan sea efectivamente mayor. En el caso de las respuestas de los estudiantes encuestados, se entiende que a lo mejor sus padres desconocen las actividades que desempeñan en Internet o sus habilidades digitales, de ahí que afirmen no recibir la motivación de sus familiares. Y en lo que respecta a los profesores, puede que sea complicado para los chicos discernir cuándo se reconoce su labor en el aula.

Sin embargo, entre amigos se produce una significación estadística (la prueba de Chi-Cuadrado resulta 0,02) por la que podemos afirmar que cuanto mayor es el estímulo que reciben los niños de sus iguales mayor es la probabilidad de crear contenidos digitales. Esto corrobora las teorías recogidas en este trabajo sobre los pares (*the role of peer culture*) y la influencia de los miembros sobre el grupo que existe desde las primeras formas de socialización de los menores y que se ha trasladado igualmente a las relaciones de interacción virtuales (Albero, 2001; Siibak, 2009; Zhao *et al.*, 2011; Kalmus, von Feilitzen y Siibak, 2012; Rodríguez, 2013; Vittadini *et al.*, 2014). En este aspecto, la teoría, los resultados del cuestionario y la visión de los expertos, convergen. Estos últimos, estiman que los iguales son entre ellos fuente de inspiración y de superación. En un trabajo artístico y creativo como puede ser la creación de contenidos digitales, ver que los semejantes hacen cosas que pueden imitar, es un aliciente para la participación. A lo que se añade como igualmente explican los especialistas, el valor que los jóvenes otorgan a formar parte de una comunidad.

El hecho de que un estudiante reciba formación en alfabetización mediática en la escuela o en el hogar, tampoco garantiza que genere contenidos digitales. En este caso se produce una ruptura con los paradigmas defendidos en las teorías del empoderamiento pues entendíamos alineadamente con los expertos, que el aprendizaje en el aula podía tener alguna incidencia sobre una participación activa en Internet, como también se cree desde la Unión Europea donde las acciones se encaminan hacia la formación en competencias mediáticas para una mayor

intervención en la sociedad. Puede que como dice Area (2012), el uso obligado de la tecnología digital dificulte la definición de la alfabetización mediática. Por esta razón en los modelos 1 y 3 se ha prescindido de la variable relativa a la alfabetización mediática en el centro de estudios, al no aportar poder predictivo. En lo que respecta a la alfabetización de los padres con sus hijos, podemos prescindir de ella para cualquiera de los modelos. Esto parece coherente, pues como ya apuntábamos en los anteriores capítulos, la comunidad científica apuesta porque la familia sea un espacio de apoyo donde se trabaje con los menores en el consumo y en la producción de contenidos digitales para hacer de ellos personas críticas y responsables, pero reconoce que hasta la fecha los padres ejercen más de controladores de riesgos en la red que de educadores. Y por otro lado, no podemos olvidar los postulados acerca de que son los niños los que suelen ayudar a los mayores a manejar la tecnología digital. La variable implicación sí que tiene peso en los distintos modelos y, diferenciando en función del contexto, nos encontramos con que la familia ejerce un peso significativo, también los amigos, y el hecho de que puedan participar en otros foros o plataformas donde intercambiar contenidos con otros usuarios. De hecho, la implicación en estos espacios mencionados, resulta significativa, por lo que nos vemos obligados a incluir una nueva variable dentro del modelo, que formularíamos de la siguiente manera: "Los jóvenes usuarios menores de edad se sienten implicados en la creación de contenidos en función del canal en el que participan". Como hemos visto previamente, la implicación está relacionada con el compartir e interactuar y de la misma forma hemos sabido que en estos lugares las relaciones con la familia, los amigos o los profesores son tan importantes como la interacción con otros usuarios desconocidos pues con todos aprenden, consumen, comparten, intercambian, dialogan, en definitiva, viven y crecen. Aunque en el caso de los profesores, esta afirmación parece no corresponderse con la realidad de los resultados; la variable implicación en la escuela no incide en un mejor funcionamiento del modelo. En resumen, parece que, cuanto mayor es el intercambio voluntario con los demás y la intervención en la construcción colectiva de los mensajes, la probabilidad de crear contenidos aumenta.

Por otro lado, las variables que clasificamos como categóricas, la edad y el sexo, inciden de forma positiva en la generación de contenidos digitales. En lo que concierne a la edad, es estadísticamente significativa en los cuatro modelos, mientras que el sexo solo en el tercero como veremos enseguida. Así, nos encontramos con la edad como una hipótesis que no teníamos de partida aunque varias teorías apuntaban hacia ella, y que tras estos análisis consideramos que debemos incorporar al modelo dado el efecto que presenta sobre el conjunto, como variable control. Los resultados manifiestan que teniendo como referencia el grupo de mayor edad –de 16

a 18 años-, obtenemos que el conjunto de niños de 9 a 11 años presenta más probabilidades de iniciarse en estas actividades y de igual forma, aquellos que tienen entre 12 y 15 años frente a los de más edad. Y es que la familiaridad desde edades tempranas con las tecnologías favorece que los niños participen (Rodríguez, 2006). Esto confirma lo que decían en el marco teórico Callejo y Gutiérrez (2012) sobre que a más edad mayor contribución a la comunicación digital. El enunciado para esta nueva variable sería: "Los jóvenes crean contenidos digitales en función de la edad". El modelo 2 incluye con respecto al primero la variable relativa a la alfabetización en la escuela.

El modelo 3 destaca por la asociación de nuevas variables como la motivación en la escuela de forma significativa. La razón puede residir en la relación de este modelo con los contenidos audiovisuales que normalmente tienen mayor atractivo para los niños que otros de otras características como hemos comprobado a lo largo de la investigación. Aunque debemos señalar que la alfabetización mediática, tanto la que se recibe en el aula como la que se lleva a cabo en casa, no tiene ninguna consecuencia sobre que los menores creen contenidos digitales. Destaca de manera significativa en este caso, la influencia de la variable sexo. Según los test aplicados y teniendo como referente al grupo de los chicos, las chicas tienden a ser más creadoras de contenidos digitales que ellos ($\chi^2 \leq 0,005$). Estos datos ratifican la tesis de Berríos y Buxarrais (2005) sobre que la participación es cuestión de sexos a pesar de que como estos mismos autores indicaban en los anteriores epígrafes, la adopción de las TIC en las niñas es más tardía.

Finalmente, el modelo 4 es el que mayor porcentaje de sujetos clasifica (el 88,8% de los casos observados). Este modelo se caracteriza porque elimina la variable motivación y la explicación puede ser porque se trata de la creación de contenidos más pasiva, la que afecta a la búsqueda de información principalmente y a la edición de noticias. Por la razón contraria, añade la variable alfabetización en la escuela; es en clase donde se desarrollan más tareas vinculadas a la documentación para realizar posteriormente trabajos. Tiene sentido por tanto, que además la variable implicación aparezca solo en el caso del entorno familiar; suele ser en la vivienda donde más tiempo empleamos en buscar información en navegadores. Este modelo mantiene como variable explicativa la edad.

Los resultados de los distintos análisis de regresión realizados nos han permitido detectar tendencias diferenciadas en los factores que influyen en la creación de contenidos digitales, así como prescindir de aquellos otros que no favorecen esta actividad. Gracias a esta técnica, hemos podido comprobar las hipótesis de la investigación (figura 5.27.), para presentar después el diseño definitivo del modelo de creación de contenidos digitales.

Figura 5.27. Estado de las hipótesis tras su comprobación estadística. (Confirmación o rechazo).

Hipótesis	Variable de comprobación	Resultado	Instrumento con el que se ha medido
H1	P17_1a, P17_1b, P17_1c, P17_1d, P17_1e, P17_1f, P17_1g, P17_1h; P17_2a, P17_2b, P17_2c, P17_2d, P17_2e, P17_2f, P17_2g, P17_2h; P17_3a, P17_3b, P17_3c, P17_3d, P17_3e, P17_3f, P17_3g, P17_3h + (SH1, SH2, SH3, SH4, SH5, SH6, SH7, SH8, SH9, SH10)		Cuestionario
SH1	P7_a, P7_b, P7_c, P8_1, P8_2, P8_3, P9	✓	
SH2	P16	✗	
SH3	P14_a, P14_b, P14_d	✗	
SH4	P14_c	✓	Cuestionario y Delphi
SH5	P24_1_a, P24_1_b, P24_1_c, P26_1_a, P26_1_b, P26_1_c	✗	
SH6	24_2_a, P24_2_b, P24_2_c, P26_2_a, P26_2_b, P26_2_c, P26_5_a, P26_5_b, P26_5_c	✗	
SH7	P24_3_a, P24_3_b, P24_3_c, P26_3_a, P26_3_b, P26_3_c	✓	
SH8	P25_1_a, 25_1_b; P25_1_c	✓	Cuestionario
SH9	P25_2_a, 25_2_b; P25_2_c	✗	
SH10	P25_3_a, 25_3_b; P25_3_c	✓	Cuestionario y Delphi
H2	P27_a, P27_b, P27_c	✓	

Elaboración propia.

Con estos datos, procedemos a una revisión de la propuesta gráfica anterior del modelo de creación de contenidos por usuarios menores de edad, y diseñamos una nueva representación (figura 5.28.).

Figura 5.28. Modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.



Elaboración propia.

El modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, queda finalmente representado por una circunferencia en cuyo centro se haya la hipótesis principal: la creación de contenidos. Alrededor, se distribuyen las variables dependientes que inciden directamente sobre ella: las herramientas y los recursos, la alfabetización mediática, la implicación y la motivación. En el entorno de la circunferencia, afectando a esas cuatro variables y por tanto a la creación de contenidos, se ubican otras dos variables: la edad y los iguales. En el exterior del modelo, se encuentran los agentes o contextos de socialización y desarrollo de los usuarios menores de edad: la escuela y la familia. La primera, no influye sobre ninguna de las variables del modelo y por tanto, tampoco en la creación de contenidos por los jóvenes. No obstante, se mantiene su representación, aunque fuera del modelo, porque consideramos que es importante el contexto de la escuela como parte del desarrollo de los niños y adolescentes, para comprender de forma completa el fenómeno. Es lógico entonces, que se rechacen las otras dos hipótesis sobre las que creíamos que intervenía la escuela: la implicación y la motivación en la creación de contenidos, pues difícilmente se darán si, como hemos verificado, la alfabetización mediática no es representativa. Mientras que la segunda variable, la familia, determina la implicación. Por último, también en el área externa del modelo, se localiza la variable canales de participación que, al igual que la familia, afecta a la implicación de los menores en la creación de contenidos, lo cual cobra mayor sentido teniendo en cuenta que el perfil que comprende a más usuarios de la muestra es el *hiper social media*. Si retomamos el primer modelo que propusimos (ver figura

3.21.), podemos comparar las modificaciones que ha sufrido. Las más importantes, afectan como hemos dicho, a la eliminación de unas variables y la inclusión de otras que, aunque no estaban contempladas, quisimos medirlas mediante el cuestionario con el objeto de obtener mayor información sobre la muestra. Si repasamos la literatura, podríamos haber tenido en cuenta la importancia que los autores otorgaban a los canales de participación como espacios fundamentales para los jóvenes (Delli Carpini, 2000; Finquelievich, 2002; Jenkins *et al.*, 2006; Dezuanni y Monroy-Hernández, 2012; López, 2012; Erstad, Gilje y Arnseth, 2013; o Lange, 2014), pues todos coinciden en definir estos hábitats como adecuados para que los menores expresen sus sentimientos, conversen, se sientan libres e independientes, extiendan sus relaciones, aprendan, intercambien información y contenidos, y compartan sus producciones artísticas. Sin embargo, examinando los casos paradigmáticos de niños creadores, y la disparidad de los lugares a través de los que están distribuyendo sus contenidos, pensamos que no tendría relación directa con la actividad creativa, sino que cada uno habría escogido un canal u otro en función de sus intereses y objetivos, por su facilidad de uso, o buscando a una audiencia concreta, yendo allí donde están sus iguales. Esto concuerda con el hecho de que la variable que corresponde a los iguales tenga tanta fuerza e incida sobre la hipótesis principal del modelo. Todo lo contrario sucede con la variable escuela y su influencia sobre las otras dos variables motivación e implicación en la creación de contenidos digitales. Pues los autores nos hacían pensar que debía existir una relación directa (Albero, 2001; Cooper, 2003; Rodríguez y Palmero, 2010, Hervás, 2013; o Ferrés y Prats, 2014). Claro que estos científicos, fundamentan sus argumentos en experiencias y estudios con resultados positivos sobre tareas relacionadas con el uso de la tecnología para desempeñar tareas escolares. Por último, también se ha prescindido de la variable familia en lo que atañe a la motivación aunque se mantiene su efecto sobre la variable implicación. Esto puede tener explicación en el papel de controladores o censores que están ejerciendo los padres por encima del trabajo de alfabetización mediática y el compartir actividades en las que aprendan unos de otros, a través de las que puedan percibir la motivación de sus padres o la admiración de éstos por su trabajo, y que los expertos recomiendan que desarrollen con sus hijos. Por estas mismas razones, pensamos que se ha producido la refutación de la variable influencia de la familia sobre la alfabetización mediática. Podemos decir, que tienen razón aquellos expertos que decían que el acceso a los medios ha favorecido la emancipación de los niños con respecto a los padres (en el consumo y la creación de contenidos). Y que los más pequeños son quienes educan a los más mayores y no al revés. Las otras visiones que apuestan por una educación mediática en la familia, puede que respondan simplemente a buenas intenciones; al deseo de armonizar la

alfabetización informacional en todos los contextos de socialización de los menores con el propósito de que éstos alcancen un mayor espíritu crítico y mejoren sus habilidades digitales.

Conclusiones

Conclusions

Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos y las hipótesis de esta investigación y a partir de los resultados obtenidos, planteamos a continuación las siguientes conclusiones:

1. Sobre los casos paradigmáticos.

La mayoría de los jóvenes creadores de contenidos que hemos presentado, tiene en común una característica singular entre las que se han constatado, y es que han creado sus propios medios aproximadamente en el año 2012. Este dato nos permite aventurar que puede ser 2012 el año del empoderamiento de los menores como usuarios creadores de contenidos digitales. Si continuásemos con la relación de hitos históricos de Napoleoni (2012), con la que introducíamos la investigación, este fenómeno junto al nacimiento de la aplicación de vídeo Vine, marcarían el inicio de una nueva década.

2. Sobre el modelo de creación de contenidos por usuarios menores de edad.

Como se ha comprobado, la propuesta inicial de un modelo que respondiese específicamente a la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad, no se corresponde con el resultado definitivo. Esto significa que, mediante las pruebas estadísticas, hemos logrado confirmar unas hipótesis mientras que otras han sido rechazadas; el modelo resultante incluye solo aquellos factores que favorecen la generación de contenidos.

Los cambios más importantes que se han producido desde nuestro primer esquema hasta el modelo final, afectan principalmente al papel que desempeñan los agentes de socialización de los menores.

a) La familia. Los resultados nos permiten afirmar que su labor en la educación mediática de los niños no tiene ningún efecto sobre que éstos sean o no creadores de contenidos digitales. La formación de los menores como hemos visto, es continua y trasciende más allá del aprendizaje formal en el aula. Internet ha facilitado que además esta formación pueda ser autónoma, por tanto, se considera que es más importante que nunca acompañar a los pequeños en la adquisición del conocimiento. Esto requiere de una sintonía entre la escuela y la familia para ampliar y reforzar el

aprendizaje de las competencias y de los valores digitales. Sin embargo, los resultados indican que la influencia de los padres en la alfabetización mediática de los niños es mínima. Precisamente cuando se han demostrado a través de diferentes investigaciones, los beneficios de la educación digital compartiendo tareas en la red con los hijos. De la misma forma que se refuta la anterior hipótesis, se muestra irrelevante el cometido de la familia como motivadora de sus hijos. El rechazo de ambas hipótesis pone en cuestionamiento los postulados teóricos recogidos acerca de la importancia de los padres en la actividad que desarrollan sus hijos cuando están en Internet. Sin embargo, confirma como veíamos en el marco teórico dentro de los aspectos legales de la participación, que la familia está más preocupada por controlar el uso de la tecnología que por acompañar a los más pequeños en el aprendizaje con ella. Por otro lado, los casos paradigmáticos que hemos analizado, en los que se expone el éxito conseguido por jóvenes creadores de contenidos, evidencian que la motivación de la familia, así como la implicación en tareas conjuntas relacionadas con los medios, benefician a estos niños. La colaboración de la madre de Marshall Reid en sus vídeos para promocionar una dieta saludable; la participación del padre de Martha en los *post* del blog de la joven y su labor como intermediario en la gestión de los correos que recibe; el trabajo diario que Robby Novak hace con su tío para producir vídeos; el papel del padre de Evan Snyder como co-productor en los contenidos audiovisuales de su hijo; o el apoyo de los padres y hermanos de Malala en su labor como ciberactivista entre otros ejemplos, obedecen a la lógica de la introducción de ambas variables en el modelo, aunque finalmente se haya obtenido que, solo la implicación incide sobre su actividad como productores de contenidos. Se advierte aquí una contradicción, pues a pesar de que los niños no perciben que sus padres les motivan, sí que se sienten implicados en la creación de contenidos dentro del hogar. Quizás esto se produce porque a pesar de que han trasladado como aseguran los expertos, el consumo de los medios y de la tecnología a sus habitaciones, al final, necesitan compartir sus creaciones y recibir la aprobación de su familia.

b) La escuela. En cuanto a la escuela y su influencia sobre la alfabetización mediática en la creación de contenidos digitales por los usuarios menores de edad, resulta inesperado que se rechace la hipótesis nula. Particularmente, después de haber recogido en el marco teórico numerosas iniciativas y la legislación vigente, que amparan e incentivan la alfabetización mediática en los centros de estudio. De estos resultados se desprende que los docentes y las actividades que llevan a cabo en el aula, relacionadas con la alfabetización informacional, no están causando el efecto deseado sobre los estudiantes como creadores de contenidos digitales. Esto nos hace

cuestionarnos si se está produciendo una falta de coherencia dentro del sistema, o en los procesos, entre las tareas que en clase se asocian a la creación de contenidos digitales, y su consonancia con las tendencias tecnológicas, las inquietudes, intereses o necesidades creativas de los jóvenes. De igual manera que se refuta la hipótesis en la que sugeríamos que los niños se sienten implicados en el contexto escolar. Se estima como señalaban los autores, que la utilización de dispositivos electrónicos o el trabajo con los medios de comunicación, no son suficientes para lograr la implicación de los menores en lugar de estudio, cuando trabajan competencias relacionadas con la alfabetización mediática. Esto se debe a que las tareas suelen venir impuestas por los profesores y a pesar de que el uso de la tecnología o de los medios suponga una motivación, si la actividad viene dada, la implicación disminuye. Se considera pues que, el aprendizaje en la escuela debe contemplar la alfabetización mediática como una asignatura específica porque hemos observado que sus competencias están recogidas para ser puestas en práctica pero de forma transversal, repartida en distintas materias. Esto está provocando que unos profesores sean muy activos en el desarrollo de estas habilidades a través de sus asignaturas mientras que otros solo la aplican de manera superficial, como nos confesaban los docentes cuando aplicamos el cuestionario en los centros. Además, la formación en medios de comunicación y el uso de la tecnología ya no supone una barrera como hemos visto en los resultados; los centros cuentan con los recursos para ponerla en práctica. Al mismo tiempo, nos hemos cerciorado de que siguen existiendo experiencias igualmente educativas, más analógicas y más accesibles, como el trabajo con la radio y con el periódico en el aula. Es conocido el caso de *La Voz de Galicia* y en muchos centros españoles (incluida Andalucía) el programa *El País de los niños* (ahora en digital), o los talleres de proyectos particulares como *Telekids* (en Sevilla) o *Minichaplin* (en Málaga). También es cierto, como hemos podido saber a través del cuestionario, que los estudiantes cuentan con una asignatura que se llama Proyecto integrado, y dentro de ella es donde más desarrollan las competencias mediáticas. En el resto, la aplicación de estos conocimientos es una anécdota por lo que nos contaban los estudiantes cuando les entrevistamos. Por otro lado, en la visita a los colegios e institutos para administrar el cuestionario, los profesores admiten que la motivación influye en la adopción y puesta en práctica de la alfabetización mediática con los alumnos; hay docentes cada vez más proclives, pero sigue habiendo una gran parte que aún se muestra reticente a su adopción y que se justifica en el tiempo, la dedicación y el esfuerzo que requiere implantarla. Esto nos llama la atención dada la formación que han recibido articulada desde los gobiernos autonómicos para modernizar la enseñanza y adaptarla a la sociedad del conocimiento en red, pues no se traduce en la realidad (hemos

presentado las políticas de la UNESCO encaminadas a la formación de los profesores a través del MIL o *Curriculum for Teachers*). Asimismo, nos preguntamos por la adecuación de la alfabetización mediática a los problemas cotidianos. Asuntos como el acoso, la violencia, la privacidad, los derechos, o el respeto a la intimidad y al honor del otro, no pueden quedar en una charla de la Policía o de otros colectivos que están yendo una vez al año (según nos cuentan los maestros) a los centros para concienciar a los jóvenes sobre los riesgos, la responsabilidad y los deberes en Internet. Igualmente, percibimos que se debe impulsar el consumo crítico de la información y de los medios en un momento histórico en el que el acceso a cantidades ingentes de información por los menores es imparable. En este sentido, además es nuestra obligación promover espacios para el análisis de los mensajes que reciben ante una oferta incalculable de contenidos como por ejemplo las series que protagonizan personajes a los que tratan de emular; anuncios de productos en YouTube que exigen a sus padres; prácticas negativas en las redes sociales; o programas de televisión no aptos para su edad, de los que extraen ciertas modas. Porque la teoría nos dice que los iguales entre ellos son altamente influenciables. Aunque por otra parte, los expertos creen que cuando los chicos desarrollan su capacidad crítica son un público exigente.

A pesar de que no hayamos logrado confirmar las hipótesis anteriores, podemos afirmar la revelación de otras variables que sí condicionan la creación de contenidos, como son la edad y la implicación.

c) La implicación. En relación con la implicación, los resultados obtenidos nos descubren que está condicionada por los canales de participación en los que los menores intervienen. Entendemos que el fácil acceso a determinadas redes sociales y un uso simple de las herramientas que ofrecen estas plataformas para crear contenidos, son un aliciente. Además, no es lo mismo tener cientos e incluso miles de visitas en las redes sociales (como los protagonistas de los casos de éxito), en la web o en el blog, que pasar desapercibido. Tampoco se experimenta la misma sensación cuando se reciben comentarios positivos de otros usuarios en lugar de insultos o desaprobaciones, así como no es comparable la satisfacción de recibir un "me gusta", "un retuit", "un favorito", o que enlacen nuestro contenido a través de clics, frente a que no lo hagan o a que pinchen en las opciones contrarias que también existen, como por ejemplo, "el *dislike*" (no me gusta). Todas estas acciones y el hecho de que existan espacios virtuales en los que ponerlas en práctica, despiertan el interés por participar de los más pequeños en un acto como hemos aprendido de los científicos, de alimentar y reforzar su autoestima. Por este motivo, la variable

canales de participación resulta significativa en nuestro modelo de creación de contenidos digitales. Parece por tanto, que no hay duda de las ventajas de poder contactar con otros sin importar en qué lugar del mundo se encuentren, ni la hora, pues se abren infinitas oportunidades para crear redes de conocimiento, de aprendizaje y de intereses comunes. Y sobre todo, de formar parte de un grupo.

d) La edad. Como decíamos antes, también hemos incorporado en el modelo la edad de los menores por su enorme significatividad. En los comienzos de la investigación, durante la observación y la lectura de literatura científica sobre el tema de estudio, no contemplamos la edad dentro de nuestro modelo, ni como una de nuestras hipótesis a confirmar. Pensábamos, viendo los casos paradigmáticos de Dylan Siegel, Robby Novak o Alec Urbach, que sin importar la edad, los menores participan en Internet. El hecho de que la mayoría de los espacios de participación tengan como condición de acceso la edad del usuario, nos hacía imaginar que era manifiesta la existencia de lugares más propios para los menores y otros para los adultos. Aunque por el contrario, la evidente intervención de los niños en plataformas para mayores, nos planteaba dudas. Ahora podemos decir gracias a los resultados, que la edad es un factor determinante en la producción digital, pues así lo han demostrado los análisis estadísticos de los datos recogidos. Y una de sus implicaciones es que la tarea de generar contenidos no responde a modas pasajeras sino que se incrementa con la edad y con el nacimiento de nuevos participantes en la red. Una vez que los usuarios entran a formar parte de Internet, como explicaban algunos autores, es complicado renunciar a este espacio de comunicación. La probabilidad de que los más pequeños creen contenidos digitales aumenta con respecto a los mayores por lo que a priori, se garantiza el relevo en la defensa de la voz de los menores en la sociedad de la información.

e) Los iguales. Podemos confirmar el poder que ejercen los jóvenes unos sobre otros. Esto significa que la probabilidad de crear contenidos digitales es mayor, en un menor de edad, si sus iguales también realizan esta actividad. La variable iguales está relacionada a su vez con las variables: alfabetización mediática, implicación y motivación. Este fenómeno encuentra explicación en las teorías sobre la economía de la participación y el papel de los niños como prescriptores de sus iguales, que elevan a su grado máximo la cultura de pares. Los menores adoptan de sus iguales modas y actitudes a edades tempranas y este hecho parece que se acentúa en los entornos digitales donde el mayor acceso a la información permite también la implantación de modas y culturas externas. Es decir; cuando las relaciones son físicas se copia el modelo inmediato, el más cercano. Pero cuando la comunicación entre

iguales es global, las posibilidades de influencia se multiplican. Lejos de presentar esta situación como un fenómeno preocupante, advertimos en la influencia de los iguales –son la variable más significativa dentro del modelo de creación de contenidos digitales– una oportunidad para presentar modelos positivos, de buena conducta, particularmente en Internet, como los que presentamos en este trabajo. Porque de la misma manera que se imitan comportamientos perniciosos, se adoptan e imitan las buenas acciones (pensemos en el efecto dominó de algunos de los paradigmas expuestos). Sabemos que los amigos incitan a sus semejantes para que desempeñen determinadas actividades, de hecho, la respuesta de los niños al cuestionario manifiesta que la motivación que reciben de sus compañeros favorece la implicación en el mundo virtual donde principalmente y de forma simultánea, intercambian mensajes, exhiben sus gustos, comparten sus creaciones y refuerzan su amistad rompiendo con los límites del espacio físico.

f) Herramientas y acceso a los recursos. Se ha comprobado a través del cuestionario, que la posesión de dispositivos electrónicos (ordenador, tableta o móvil inteligente) para crear contenidos digitales no es un obstáculo para la integración de los más jóvenes en la sociedad de la información, a pesar de que muchos expertos siguen denunciando la existencia de cierta brecha digital en la infancia incluso en países desarrollados como es el caso de la región que se analiza. Esto significa que se confirma la hipótesis nula sobre las herramientas y los recursos como claves en la creación de contenidos digitales. Algo que se aventuraba cuando veíamos diferentes estudios e informes estadísticos sobre la propiedad de estos aparatos por los menores de todo el mundo, en los que se expone que la mayoría tiene a su alcance una de estas herramientas si no de uso individual, compartido, en el hogar familiar. De la misma forma que podemos decir que en los centros de aprendizaje la dotación de herramientas tecnológicas es cada vez mayor. Los datos obtenidos del cuestionario, no revelan diferencias relacionadas con el tipo de centro educativo ni con la profesión de los padres en referencia a estos instrumentos. Del mismo modo sucede en cuanto al acceso a Internet; casi la totalidad de la muestra tiene conexión a la red en el aula o en casa, y más de la mitad puede navegar de forma permanente. Por otra parte, cada vez existen más puntos de conexión pública inalámbrica a los que recurren los jóvenes de forma libre y gratuita, como por ejemplo en parques, plazas, centros culturales, bibliotecas públicas, etc. En cualquier caso, aunque resulte evidente, debemos afirmar que esta variable es una pieza esencial en el modelo que proponemos porque sin los recursos y los aparatos tecnológicos difícilmente podría darse la producción de contenidos digitales.

En cuanto al acceso –un derecho adquirido de los menores, como reconoce las Naciones Unidas–, se observa un control restrictivo por parte de los padres en un afán por evitar su exposición a ciertos riesgos más que constituir un acto de censura. Aunque es cierto que cada vez son más las familias que optan por compartir con sus hijos actividades relacionadas con el acceso, el consumo y la producción en Internet. En esta dirección se encaminan como hemos visto, la investigación científica en el mundo anglosajón y en Estados Unidos.

Desde el punto de vista legal, también son cada vez más numerosos los organismos y las plataformas que velan por la protección de la actividad de los pequeños en la red, es decir; hay una concienciación social por la mejora de las condiciones de seguridad de los menores en su conexión. En esta investigación hemos comprobado la labor de estas entidades por la edición de guías para un acceso seguro así como normas de comportamiento, derechos y deberes en el mundo virtual, para niños y padres. Y debemos destacar la puesta en marcha desde los medios de comunicación privados, de campañas preventivas por un acceso seguro y la lucha contra el acoso *online* como en el caso que mencionábamos de la Fundación Atresmedia y sus campañas *Te Toca* y *Te Toca Junior!* Aunque aún queda un largo camino por recorrer mientras en nuestro país continúen incumpléndose las condiciones de acceso a determinadas redes sociales de suscripción limitada para los menores en función de su edad, o aquellas para adultos en las que igualmente los niños y adolescentes están creando sus perfiles sin obstáculos como hemos confirmado en el cuestionario.

3. Sobre las generaciones de jóvenes creadores de contenidos digitales.

Aparte del modelo, en referencia al marco teórico en lo que respecta a la compilación de generaciones de creadores de contenidos que hemos ido viendo a través de numerosos paradgimas de distintos autores, se observa cómo nos ofrecen una perspectiva de los nuevos perfiles de usuarios que están surgiendo en Internet. En nuestro caso, hemos identificado cuatro tipos entre los estudiantes andaluces: los *multimedia bloggers* y *webmasters*; los usuarios centrados en el formato audiovisual o *vloggers*; los hiper *social media*; y los *social media photographers*. Si comparamos estos rasgos con el estudio de Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel y Siibak (2009) que tuvimos de referencia, observamos la evolución de los usuarios conforme la aparición de nuevas redes sociales y nuevas herramientas, así como de los propios formatos que las primeras permiten. Esto indica que los creadores de contenidos digitales se describen por la actividad que desarrollan, más que por pertenecer a una determinada época, pues como veíamos en el marco teórico no todos los individuos

por el hecho de haber nacido en un entorno digital tienen por qué participar en él. Por otra parte, queremos destacar el uso de la creatividad entre los rasgos que definen a los jóvenes como creadores de contenidos digitales, que se desprende de las teorías mencionadas (aunque comentaremos más adelante este aspecto, se observa más como una línea de investigación futura). Los autores también coinciden en aspectos comunes como la familiaridad de los más pequeños con los formatos audiovisuales y su capacidad para producirlos y consumirlos es a través de diferentes pantallas, incluso de forma simultánea. En general, sienten la necesidad de estar en contacto permanente con otros usuarios porque son sujetos sociales, y de colaborar en espacios de creación conjunta. Y muestran como característica, cierta osadía a la hora de revisar los contenidos de otros que versionan, retocan o rehacen. Se consideran cívicos y concienciados con ciertas causas sociales, y por ello confían en su capacidad para transformar el mundo. Han desarrollado un espíritu crítico que les permite moderar el poder que las marcas ejercen sobre ellos. Saben buscar la información que necesitan y a su vez son facilitadores de ésta gracias a su labor como etiquetadores de palabras, informaciones, temas, etc. Entre ellos, son sus mayores prescriptores. Y creen que gracias a la tecnología han roto con las barreras que limitaban su participación, como el sexo y la edad.

Observando todas estas características que se repiten, consideramos que nombres como Generation C, N-Geners, Generación@, #Generación, App generation, iGeneration, etc., son producto de la tendencia a crear conceptos nuevos, etiquetar y re-etiquetar fenómenos vinculados a la evolución de la tecnología, a veces con matices mínimos. Nuestro posicionamiento es, teniendo en cuenta nuestra experiencia con los menores, que por el hecho de haber nacido en un entorno digital no podemos hablar de nativos digitales. Podemos afirmar que hay muchos jóvenes que son creadores de contenidos digitales y que dentro de su participación en Internet las formas de aprovechamiento de la tecnología, el desarrollo de las habilidades digitales, el grado de interacción, la frecuencia, la calidad de los contenidos, el compromiso, la motivación y la implicación son absolutamente dispares y una sola definición no haría justicia a la infinidad de las prácticas que llevan a cabo. Por este motivo, preferimos continuar refiriéndonos a los usuarios menores de edad como creadores de contenidos digitales que inclinarnos por un término concreto. Precisamente, cuando asistimos a un ritmo vertiginoso de la innovación tecnológica que impone y retira nomenclaturas conforme lo marcan la aparición de nuevas redes sociales u otras modas virtuales. Proponemos por ello, hablar de perfiles de usuarios como hacemos, gracias a los resultados obtenidos de los datos, porque son las actividades que desempeñan las que les caracterizan y diferencian de otros usuarios con otras realidades.

4. Sobre el papel de los creadores menores de edad en la economía de la participación.

La influencia que ejercen los niños en sus grupos de iguales se manifiesta en la importancia de esta variable en el modelo de creación de contenidos como ya hemos comentado. Hemos dado cuenta de esta realidad a través de la exposición de los efectos que han ocasionado en otros jóvenes los casos paradigmáticos referidos. Y los expertos del *Delphi* han corroborado el fuerte poder prescriptor de los jóvenes sobre sus semejantes. Esto nos hace plantearnos si los menores son conscientes de la autoridad o el dominio que pueden ejercer sobre otros y las intenciones que pueda desencadenar este conocimiento. Este pensamiento surge en concreto, de las teorías de la participación y del caso particular de Evan Snyder –o Evan HD Tube– el niño más rico de los Estados Unidos, gracias a su labor como comentarista en YouTube de videojuegos, juguetes, golosinas, meriendas y toda clase de actividades lúdicas para chicos de su edad. En él se distingue la capacidad de Internet y de los usuarios de convertir a participantes anónimos en auténticos *influencers* o prescriptores. Y abre el debate ético sobre la sobreexposición de los menores en Internet e incluso el afán que puedan tener los padres por explotar este fenómeno en la red. Otro modelo con el que podemos establecer similitudes, es el caso de Marshall Reid que protagonizó una gira por Estados Unidos proclamando las bondades de una dieta saludable patrocinado por una empresa de porciones de queso *light*. En el resto de ejemplos que hemos comentado, las intenciones comerciales no se aprecian tan evidentes, pero nos invitan a cuestionarnos qué fines hay detrás de las editoriales que han publicado los libros de Malala Yousafzai, Martha Payne, Robby Novak o de Isadora Faber, aunque en todos ellos los beneficios de las ventas estén destinados a sus distintas causas sociales. Asimismo, nos preguntamos por los límites éticos de las marcas o incluso de los personajes populares que se adhieren al discurso de los menores en la red, como hemos mostrado, porque representan valores positivos que pueden resultar beneficiosos para su imagen pública. También se plantea el papel de los padres que se convierten en representantes de sus hijos como si fueran estrellas de YouTube, Instagram o Twitter, exhibiéndoles con fines económicos o esperando un rédito en términos de popularidad o prestigio. E igualmente se reconocen las nuevas posibilidades que se advierten para las futuras generaciones pues pueden ver en los creadores de contenidos digitales que han tenido éxito, una opción de futuro o la ocasión de articular sus propios proyectos sociales.

5. Sobre la percepción del cambio social en los creadores menores de edad.

Mediante el cuestionario que hemos administrado sobre la muestra, hemos podido comprobar –aunque quizás bajo un razonamiento naif de los encuestados–, que los jóvenes que producen contenidos en la red lo hacen también con buenos propósitos. Por lo tanto, no todo comportamiento en Internet implica diversión, formar parte de un grupo, o simplemente un acto de puro ego, sino que en la participación de los pequeños en la red, como dicen los especialistas, en su ingenuidad, puede haber un fin social. Se detecta por ende, un cambio en la observación de la juventud, en su reconocimiento también como agentes de cambio social en Internet gracias a la creación de contenidos digitales, así como el impulso de la comunicación, la creatividad y la tecnología para el bien común. De hecho, hemos sido testigos de la dimensión que los medios de comunicación han dado a muchos de los proyectos emprendidos por los adolescentes. Desde la revista *Time* hasta otras cabeceras de prestigio, cadenas de televisión, emisoras de radio y todo tipo de medios digitales como hemos contemplado en esta investigación, han dado visibilidad a los jóvenes por su buen quehacer. Esto se interpreta como un paso hacia adelante con respecto al discurso tradicional de la infancia en los medios de comunicación. Especialmente porque nos hemos acostumbrado a noticias sobre acoso en la red entre los menores, usos negativos de los dispositivos, la cantidad de tiempo invertida frente a las pantallas, o malas praxis en las redes sociales. Pero como hemos venido argumentando, los niños y los adolescentes saben hacer un buen uso de lo tecnológico y las teorías del empoderamiento juvenil y de la alfabetización mediática son una muestra científica de ello.

Por otro lado, como hemos expuesto en la teoría, creemos que se corre el riesgo de amparar y fomentar un activismo acomodaticio, basado en campañas en línea que se quedan en el espacio virtual sin permear en la realidad. Debemos conocer cuál es la profundidad de los movimientos que se inician en Internet; si se traducen en una transformación o no, pero reconocemos la dificultad de medir estas acciones. Los casos que hemos visto son muy evidentes y han sido escogidos porque consideramos que representan al buen ciudadano de la sociedad digital al que hacían alusión varios autores. Martha Payne modificó una ley sobre alimentación en las escuelas públicas escocesas; Isadora Faber ha llevado la voz de los pequeños a los consejos educativos de Florianópolis (Brasil); Marshall Reid ha logrado cambiar el tamaño de los menús para niños en Estados Unidos; y Malala ha ganado un Nobel por la educación de las niñas en los países islámicos, entre otras cosas que han conseguido los jóvenes. Sin embargo, somos conscientes de que conquistar estos fines no es fácil ni cómodo, y que un solo clic no modifica el comportamiento de una sociedad ni de sus normas de

funcionamiento. Concluimos en base a estas valoraciones, que si enseñamos a los jóvenes modelos positivos a edades en las que están desarrollando su personalidad, hábitos y conductas, podremos contribuir de alguna manera a que se inviertan situaciones en las que se repiten pautas nocivas. Así lo han hecho como hemos conocido anteriormente, políticos como el presidente de los Estados Unidos Barack Obama, prestigiosos chefs como Jamie Oliver o cantantes como Beyoncé que son fuente de inspiración para los más pequeños. Pensemos en el ejemplo de Malala que ejerce en las redes sociales el ciberactivismo por la educación de los niños; en el caso de Evan HD Tube quien ha transformado su pasión por los juguetes en un medio de vida y aprovecha su fama para dar a conocer causas sociales; cómo Tavi Gevinson ha hecho de su espacio de moda en la web un lugar de referencia y un escaparate para que se escuche a los jóvenes; o en Robby Novak, que emplea su agudeza en desarrollar una fórmula *online* como él mismo asegura, para hacer reír a los demás y como un antídoto contra la enfermedad que padece. Es decir, parece que nos encontramos ante un cambio social que integra no solo buenas intenciones articuladas a través de Internet, sino vinculado a posibilidades infinitas relacionadas con el desarrollo de habilidades, las transformaciones culturales, con nuevas formas de poner en práctica el conocimiento y con nuevas oportunidades de futuro donde se potencie aquello que le gusta hacer a los chicos cuando están conectados. Hoy, como hemos podido acreditar en el intercambio mantenido con los niños durante la administración del cuestionario, muchos de ellos afirman que quieren ser de mayores *youtubers, vloggers, instagramers, community managers, bloggers o changemakers*, y debemos estar preparados para formarles desde pequeños en estas nuevas profesiones porque su relación con ellas comienza como aficionados —*prosumers*— pero terminará posicionándoles como empleados de la industria digital.

Conclusions

Taking the objectives and hypotheses of this research as a reference and from the results obtained, we propose the following conclusions:

1. On the paradigmatic cases.

Most young content creators that we presented share a unique feature among those that have been found, which is that they have created their own means approximately during 2012. This data allows us to guess that 2012 may be the year in which the empowerment of children as users and digital content creators takes place. If we continued mentioning the historical milestones of Napoleoni (2012), with which we introduced our research, this phenomenon along with the birth of the video app Vine, would mark the beginning of a new decade.

2. On the model of content creation by underage users.

As previously verified, the initial proposal of a model that responds specifically to the creation of digital content by underage users does not correspond with the final outcome. This means that, through statistical tests, we managed to confirm some hypothesis while others have been rejected; the resulting model includes only those factors that favor the generation of content.

The most important changes that have taken place since our first draft and towards the final model affect mainly the role of the agents of socialization of children.

a) The family. The results allow us to confirm that their work on the media education of children has no effect on whether or not they are creators of digital content. The education of children as we have seen, is continuous and transcends beyond the formal classroom learning. Internet has contributed to make this training autonomous, and therefore, it is considered to be more important than ever to accompany the young during the acquisition of knowledge. This requires a harmony between school and family to expand and strengthen the learning of skills and digital values. However, the results indicate that the influence of parents in media literacy of children is minimal. Just as these have been shown through various researches, the benefits of the digital education when sharing tasks on the network with children. In the same way that the previous hypothesis is refuted, the role of the family as motivating their children appears to be irrelevant. The rejection of both hypotheses calls into question the theoretical postulates gathered about the

importance of parents in the activities performed by their children when they are online. However, as we saw in the theoretical framework within legal aspects of participation, it is confirmed that the family is more concerned about controlling the use of technology than accompanying the youngest ones during the learning process on it. On the other hand, the paradigmatic cases that we have analyzed, in which the success of young content creators is exposed, show that family motivation as well as their involvement in collective media-related tasks, benefit these children. The collaboration of Marshall Reid's mother in his videos to promote a healthy diet; the participation of Martha's father in her *posts* as well as his role as intermediary in managing the emails she receives; the daily work Robby Novak does with his uncle to produce videos; the role of Evan Snyder's father as a co-producer in the audiovisual content of his child; or the support of the parents and siblings of Malala in her work as a cyber-activist, among other examples, confirm the logic of the introduction of the two variables in the model, although finally it has been obtained that only the involvement affects their activity as producers content. A contradiction is found here: even though children do not perceive that their parents encourage them, they do feel involved in the creation of content within the household. Perhaps this occurs due to the fact that even though they have moved the consumption of media and technology to their rooms, as experts say, in the end they need to share their creations and receive approval from their family.

b) School. With regards to the school and its influence on media literacy in the digital content creation by underage users, it is unexpected that the null hypothesis is rejected. Particularly, after having collected in the framework numerous initiatives and legislation, which cover and encourage media literacy in the schools. From these results it is clear that both teachers and the activities related to information literacy that they implement in the classroom, are not causing the desired effect on students as digital content creators. This makes us question whether a lack of coherence in the system is happening, or else in the processes, including classroom tasks associated with the digital content creation, and its consistency with the technological trends, concerns, interests or creative needs of the youth. Similarly, the situation in which we suggested that children feel involved in the school context is being refuted. It is estimated as the authors pointed out that the use of electronic devices or the work with the media, are not sufficient to achieve the involvement of children in place of study, when they work on skills related to media literacy. This is because the tasks typically come imposed by teachers and although the use of technology or other means involves a specific motivation, if the activity is given, the involvement decreases. It is therefore considered that learning in school should include media

literacy as a specific subject, since we have observed that their powers are set to be implemented but transversely, divided into different areas. This is causing some teachers to be very active in developing these skills through their courses while others only apply them superficially, as we found out from interviewing teachers when we applied the questionnaire in schools. In addition, training in media and the use of technology is no longer a barrier as seen in the results; schools have the resources to implement it. At the same time, we have ascertained that there are still other educational experiences, which are more analogical and more accessible, such as working with the radio and the newspaper in the classroom. It is known *the case of La Voz de Galicia* and the program called *The Country of the children* (now digital) in many Spanish centers (including Andalucia), or workshops on particular projects such as Telekids (in Seville) or Minichaplin (Malaga). It is also true, as we learned through the questionnaire, that students have a subject called Integrated Project, and it is within this one where they mostly develop media literacy. In the rest of the cases, the application of this knowledge is just an anecdote, as we learned from the students we interviewed. On the other hand, when visiting schools and colleges to administer the questionnaire, the teachers admit that motivation influences the adoption and implementation of media literacy with students; there are more and more inclined teachers every time, but a great amount of them are still reluctant to such adoption which is justified in terms of time, dedication and effort required to implement it. This catches our attention due to the type of training they have received, articulated by regional governments to modernize teaching and adapt it to the society of knowledge in the net, since it is not shown in reality (we presented the policies of UNESCO aimed at training teachers through the MIL or *Curriculum for Teachers*). Likewise, we wonder about the suitability of media literacy to everyday problems. Issues such as harassment, violence, privacy, rights, or respect for privacy and honor towards others should not remain as a talk from the police or other groups that are attending once a year to schools to educate young people about the risks, responsibility and duties on the Internet (as we learned from teachers). Furthermore, we realized that the critical consumption of information and media should be promoted in a historical moment in which access to vast amounts of information by minors is unstoppable. In this sense, it is also our duty to promote spaces for the analysis of the messages they receive before an incalculable range of content such as the series starring characters who they try to emulate; YouTube product announcements that require their parents; negative practices in social networks; or television programs unsuitable for their age, from which they extract certain fashions. Since the theory tells us that peers are highly impressionable among

themselves. On the other hand, experts believe that when children develop critical skills they become a demanding public.

Even though we have not been able to confirm the above assumptions, we may confirm the revelation of other variables that do influence the creation of content, such as age and involvement.

c) Involvement. With regards to the involvement, the results reveal that it is conditioned by participation channels in which children are involved. We understand that easy access to certain social networking as well as a simply use of the tools offered by these platforms to create content are an incentive. Moreover, it is not the same to have hundreds or even thousands of visitors on social networks (as the protagonists of the successful stories), on either website or blog, than become unnoticed instead. Nor the same feeling is experienced when positive comments from other users are received, rather than insults or disapproval, and it is not comparable to the satisfaction of receiving a "like", "a retweet", "a favorite", or the fact of linking our content through clicks, instead of not doing so or have them hit opposite options, such as the "*dislike*" button (I do not like). All these actions and the fact that there are virtual spaces in which to implement them, arouse the interest of the young ones in participating in an act as we have learned from scientists, to feed and build their self-esteem. Therefore, the variable *participation channels* is significant in our model of digital content creation. It seems therefore that there is no doubt with regards to the advantages of contacting others regardless of which place in the world they are, or time zone, since endless opportunities to create networks of knowledge, learning and common interests are opened. And above all, to be part of a group.

d) Age. As we mentioned before, we have also incorporated into the model the age of the children due to their tremendous significance. Early in the investigation, during the observation and the reading of scientific literature on the subject matter, we do not contemplate the age in our model, nor even as one of our hypotheses to be confirmed. We thought that minors are involved in Internet regardless of age, after we observed the paradigmatic cases of Dylan Siegel, Robby Novak or Alec Urbach. The fact that most opportunities for participation have the user's age as a condition of access, led us to imagine that it was clear the existence of places more appropriate for children and others for adults. On the other hand, the obvious involvement of children in platforms for older ones raised doubts on us. Now we may say, thanks to the results, that age is a determining factor in the digital production, since the statistical analysis of the data collected have demonstrated it. And one of their implications is that the task of generating content does not respond to fads yet

it increases with age instead, and with the emergence of new participants in the network. Once users become part of the Internet, as some authors explain, it is difficult to give up this space for communication. The probability that the young ones create digital content is increased with regards to the older ones, and therefore a priori, relief is guaranteed in the defense of the voice of children in the information society.

e) The peers. We shall confirm the power that the young exert on each other. This means that the probability of creating digital content is greater, in a minor, if his peers also perform this activity. The variable 'peers' is related at the same time to the following variables: media literacy, involvement and motivation. This phenomenon is explained by the theories of economics of participation and the role of children as peer prescribers who rise to their full extent the culture of peers. The minors adopt trends and attitudes from their peers at an early age and this fact seems to be accentuated in digital environments where greater access to information also allows the introduction of foreign trends and cultures. That is, when relationships are physical, the immediate and closest model is copied. But when communication among peers is global, the possibilities of influence multiply themselves. Far from presenting this as a worrying phenomenon, we note the influence of peers- they are the most significant variable in the model of digital content creation- an opportunity to present positive role models of good behavior, particularly on the Internet, such as those we presented in this paper. Because in the same way that harmful behaviors are imitated, they adopt and imitate good actions (we shall think of the domino effect of some of the paradigms shown). We know that friends encourage their peers to perform certain activities, in fact, children's response to the questionnaire stated that the motivation they receive from their peers promotes involvement in the virtual world where mainly and simultaneously they exchange messages, exhibit their tastes, share their creations and strengthen their friendship by breaking the boundaries of physical space.

f) Tools and access to resources. It has been found through the questionnaire that the possession of electronic devices to create digital content (computer, tablet or smart phone) is not an obstacle to the integration of the youngest in the society of information, although many experts continue to denounce the existence of certain digital divide in childhood, even in developed countries such as the region being analyzed. This means that the null hypothesis about the tools and resources as key in the creation of digital content is confirmed. Something was ventured when we saw different studies and statistical reports on the property of these devices by children

around the world, where it is stated that most of them have at their disposal one of these tools either for single use or as something shared in the family home. In the same way we may say that at learning centers the provision of technological tools is growing. Data from the survey reveal no differences related to the type of school or the profession of parents in reference to these instruments. Similarly it happens with regards to the access to the Internet; almost all of the sample has a network connection in the classroom or at home, and more than half can surf the net permanently. Moreover, there are more and more public wireless connection points to which young people are turning freely and free of charge, such as parks, plazas, cultural centers, public libraries, etc. In any case, although it is clear, we must affirm that this variable is an essential piece of the model we propose, since the production of digital content could hardly happen without the resources and technological devices.

Regarding the access -an acquired right of minors, as recognized by the United Nations-, a restrictive control by parents is observed, in an effort to avoid exposure to certain risks rather than constitute an act of censorship. Although it is true that the number of families that choose to share with their children activities related to access, consumption and production on the Internet is increasing. As we have learned, the scientific research in the Anglo world and in the United States is moving towards this direction.

From a legal point of view, it is also increasing the number of organizations and platforms that ensure the protection of the activity of small network, that is, there is a social awareness with regards to the improvement of safety measures for children connections. In this research, we found the work of these entities through guides for a safe access as well as standards of behavior, rights and duties in the virtual world for kids and parents. And we should highlight the launch from the private media, which implement preventive campaigns for secure access and the fight against *online* harassment, as we mentioned in the case of the Atresmedia Foundation and its campaigns *Te Toca* and *Te Toca Junior!* Although there is still a long way to go in our country while there is non-compliance with the conditions for access to certain social networks with limited subscription for children depending on their age, or those for adults in which children and adolescents also are creating their profiles with no boundaries as we have confirmed in the questionnaire.

3. On the generations of young creators of digital content.

Apart from the model, referring to the framework with regards to the compilation of generations of content creators that we have seen through numerous paradigms of different authors, it is observed how these provide an overview of the

new user profiles that are emerging on the Internet. In our case, we have identified four types among Andalusian students: *multimedia bloggers* and *webmasters*; users focused on audiovisual format or *vloggers*; *hyper social media*; and *social media photographers*. If we compare these characteristics with the study of Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel and Siibak (2009) we took as reference, we see the evolution of the users as new social networks and new tools emerge, as well as the formats that the former allow. This indicates that the creators of digital content are described by the activities they perform, rather than belonging to a particular time, and as we saw in the theoretical framework not all individuals participate from a digital environment just by being born in it. On the other hand, we appreciate the use of creativity among the traits that define youth as digital content creators, which emerges from the theories mentioned (though we will discuss this aspect later, it appears more like a line of future research). The authors also agree on common issues such as the familiarity of the youngest ones with audiovisual formats and their ability to produce and consume happens through different screens, even simultaneously. In general, they feel the need to be in constant contact with others because they are social subjects, and to cooperate in areas of group creation. And they show as a feature some daring when reviewing the contents which have been versioned, retouched or remade by others. They are considered civic and aware of certain social causes, and therefore they rely on their ability to transform the world. They have developed a critical spirit that allows them to moderate the power that the brands have on them. They know how to find the information they need and at the same time they are facilitators of this thanks to their work as taggers of words, information, issues, etc. Among themselves, they are their greatest advocates. And they believe that thanks to technology they have eliminated the barriers that used to limit their participation, such as sex and age.

Noting all these features that keep showing up, we believe that names like Generation C, N-Geners Generation @, # Generation App generation, iGeneration, etc., are the result of the tendency to create new concepts, labeling and re-labeling phenomena related to the evolution of technology, sometimes with minimal nuances. Our position is, given our experience with minors, that we cannot talk about digital natives just by being born in a digital environment. We may say that there are many young people who are creators of digital content and in their involvement in the Internet, forms of taking advantage of technology, the development of digital skills, the degree of interaction, the frequency, the quality of contents, the commitment, the motivation and the involvement are quite disparate, where just one definition would not do justice to the countless practices carried out. For this reason, we prefer to keep referring to users who are minors as digital content creators rather than be bound by

a specific term. Just when we are witnessing a rapid pace of technological innovation which imposes and removes nomenclatures as they mark the emergence of new social networks or other virtual fashions. We propose therefore to talk about users profiles as we do, thanks to the results of the data, because it is the performing activities the ones that characterize and differentiate them from other users with other realities.

4. The role of underage creators in the economics of participation.

The influence that children have in their peer groups is reflected in the importance of this variable in the model of content creation as mentioned. We have realized this reality through the exposure of the effects that the paradigmatic cases previously referred have caused on other young. And *Delphi* experts have confirmed the strong prescriber power of the young over their peers. This makes us wonder whether children are aware of the authority or control they can exercise over others and the intentions that may trigger this knowledge. This thought arises in particular from the theories of participation and the particular case of Evan Snyder, or Evan HD Tube- the richest kid of the United States, thanks to his work as a commentator on YouTube over games, toys, treats, snacks and all kinds of fun activities for kids of his age. The ability of Internet and users to convert anonymous participants in real *influencers* or prescribers stands in it. And it opens the ethical debate on the exposure of minors on the Internet and even the desire parents may have to exploit this phenomenon in the network. Another model that can establish similarities is the case of Marshall Reid, who staged a US tour proclaiming the benefits of a healthy diet sponsored by a company of *light* cheese. On the other examples previously mentioned, the commercial intentions are not seen as obvious, yet they invite us to question what purpose may be behind the publishers who have published books of Malala Yousafzai, Martha Payne, Robby Novak or Isadora Faber, although in all the cases the profits from the sales are going towards their social causes. We also asked about the ethical limits of brands or even popular characters that are attached to the speech of children in the network, as we have shown, because they represent positive values that may be beneficial for public image. We also discuss the role of parents who become representatives of their children as if they were stars of YouTube, Instagram or Twitter, showing them with economic purposes or expecting a return in terms of popularity and prestige. Likewise the new possibilities that are noted for future generations are recognized, as they may see in the digital content creators who have been successful a future option or the opportunity to articulate their own social projects.

5. On the perception of social change on underage creators.

Using the questionnaire we administered on the sample, we have seen - though perhaps under a naive reasoning of those surveyed-, that young people who produce content in the network also make so with good intentions. Therefore, not all online behavior involves fun, join a group or simply an act of pure ego, but the participation of the young on the network, as specialists say in their ingenuity, there may be a social order. A change in the observation of the youth is detected, in its appreciation as agents of social change on the Internet thanks to the creation of digital content and the promotion of communication, creativity and technology to the common good. In fact, we have witnessed the dimension that the media have given to many of the projects undertaken by adolescents. From the *Time* magazine to other prestigious headers, television channels, radio and all kinds of digital media as we have seen in this research, they all have given visibility to the young people for their good work. This is interpreted as a step forward from the traditional discourse of children in the media. Especially since we have got used to news about harassment in the network among children, negative uses of the devices, the amount of invested time in front of screens, or bad practice in social networks. However, as we have been arguing, children and teens know how to make good use of the technology, and theories of youth empowerment and media literacy are a scientific proof of that. On the other hand, as we have exposed in the theory, we believe that there is a risk of protecting and promoting an accommodative activism, based on online campaigns that remain in the virtual space without actually permeate reality. We must know what the depth of the movements that start on the Internet is; if they result in a change or not, but we recognize the difficulty of measuring these actions. The cases we have seen are very clear and have been chosen since we believe they represent the good citizen of the digital society to which various authors alluded. Martha Payne amended a law on food in the Scottish public schools; Isadora Faber has been the voice for the youngest ones in the educational councils in Florianopolis (Brazil); Marshall Reid has managed to change the size of the menus for children in the United States; and Malala has won a Nobel Prize for the education of girls in Islamic countries, among other things young people have achieved. However, we are aware that conquering these purposes is not easy nor comfortable, and a single click does not change the behavior of a society or its operating rules. We conclude on the basis of these assessments, that if we teach young people positive role models in ages in which they are developing their personality, habits and behaviors, we may contribute in some way to reverse situations in which harmful patterns are repeated. This has been done as we have previously known by politicians such as

President of the United States Barack Obama, prestigious chefs such as Jamie Oliver or singers such as Beyoncé that are inspiring for children. Consider the example of Malala who practices cyberactivism in the social networks for the education of children; in the case of Evan HD Tube who turned his passion for toys in an environment of life and uses his fame to raise awareness of social causes; how Tavi Gevinson has made turned his fashion space in the web into a reference and a showcase for young people to be heard; or Robby Novak, who uses his wit to develop an *online* formula as he says, to make others laugh as an antidote against the condition being treated. That is, it seems that we have a social change that integrates not only good intentions articulated through Internet, yet it is linked to infinite possibilities related to the development of skills, cultural transformations, with new ways to implement the knowledge and new opportunities for the future where it is enhanced what kids enjoy doing when they are connected. Today, as we were able to demonstrate through the exchange held with the children during the administration of the questionnaire, many of them point that when they grow up they wish to become *youtubers, vloggers, instagramers, community managers, bloggers* or *changemakers*, and we must be prepared to train them from an early age on these new professions because their relationship with them begins as fans - *prosumers*- but it will result into positioning them as employees of the digital industry.

Futuras líneas de investigación.

Futuras líneas de investigación.

Como continuación de esta tesis doctoral, se formulan varios temas de investigación sobre los que nos gustaría seguir trabajando y profundizar, para poder ampliar nuestro conocimiento y contribuir científicamente a su desarrollo.

En primer lugar, consideramos que sería interesante extender esta investigación hacia el análisis del discurso de los menores en Internet, es decir; se propone efectuar un análisis de contenido de los mensajes para saber qué dicen o cómo lo expresan. Y en relación con estos aspectos, podríamos abordar asimismo el proceso creativo de los mensajes. Aunque debemos decir que nos surgen interrogantes sobre cómo observar de forma adecuada la creatividad en la creación de los contenidos digitales en el mundo virtual donde las posibilidades de expresión son infinitas.

Por otro lado, a tenor de los resultados, se observa la necesidad de averiguar por qué no hay relación entre la alfabetización mediática en la escuela y la creación de contenidos por los estudiantes. Entendemos que se debe profundizar en las causas, sobre todo, porque aunque el fin de la educación informacional no sea la creación de contenidos, puede que tampoco se esté traduciendo en un mayor espíritu crítico en el consumo y la producción de mensajes, que sí forman parte de la competencia digital.

Otra inquietud que se nos plantea, es la de investigar sobre el fenómeno del uso de la tecnología por los menores para el bien común. Nos gustaría conocer los efectos de aquellas iniciativas empresariales que están potenciando el desarrollo de aplicaciones por jóvenes con fines sociales y transformadores, tanto en países avanzados como en aquellos en vías de desarrollo. En relación con este interés por el progreso utilizando la innovación digital, también consideramos que sería de utilidad elaborar instrumentos o métodos que nos permitan medir el cambio social en Internet.

Igualmente, consideramos que sería útil ahondar en la influencia que ejercen los iguales en la creación de contenidos digitales. Y cómo es su comportamiento cuando se les presentan modelos de conducta en la red positivos y negativos. El objetivo sería desarrollar un plan, utilizando la metodología de aprendizaje y servicio, para impartir en los centros educativos charlas para exponer los casos de Malala, Robby, Marshall, etc., como alternativa al acoso y a las malas prácticas en la red. Nos gustaría poder medir como en el caso de otras variables, qué incidencia tienen los buenos y los malos ejemplos para los menores en su actividad *online*. Nos preocupa que en esta cultura de pares la aprobación de los demás conlleve acciones extremas para formar parte de un grupo y no quedar aislados socialmente.

Otra línea de trabajo que se abre tras esta investigación, es el estudio de las nuevas profesiones que están surgiendo en el mundo digital, con el objetivo de que la formación profesional o las asignaturas curriculares, se orienten en esta dirección. Decíamos anteriormente que no podemos generalizar empleando la denominación nativos digitales a todos los que hayan nacido rodeados de tecnología. Previendo que los empleos del futuro serán principalmente digitales, consideramos que es importante dentro de la alfabetización mediática el trabajo de la marca personal también con los niños. Sería interesante que los jóvenes aprendieran a construir desde niños su identidad digital, pues los niños como hemos comprobado, comienzan a decir que quieren desarrollar nuevas profesiones como *youtuber*, *vlogger*, *blogger* o *instagramer*. En esta labor han de estar implicados todos los agentes de socialización de los menores: los profesores, los padres y los amigos.

También sugerimos una mayor profundización en la economía de la participación o el capitalismo creacionista que se sirve de la intervención en Internet de los menores, pues observamos que aún no se ha reparado demasiado en esta situación para darle un marco científico que vele por el respeto y la responsabilidad de las empresas hacia los niños. Y también para los consumidores, porque es fácil presentar modelos de conducta positivos pero debe haber coherencia con la identidad de la marca. Este trabajo implicaría el desarrollo de un marco deontológico que recogiese las buenas prácticas de las marcas en su relación con los menores.

Para finalizar, se observan nuevas posibilidades ante el reto de la alfabetización mediática, como por ejemplo, el trabajo en proyectos con familias en las que los padres sean creadores activos de contenidos digitales y otras en las que sean pasivos, para comprobar la influencia real en la producción digital de sus hijos. Sabemos que existen algunas experiencias extranjeras y que en España alguna empresa de telecomunicaciones ha preguntado a los padres, pero solo sobre su percepción. Podríamos obtener con ello datos sobre la alfabetización mediática en el hogar, el tipo de tareas que realizan con los niños o los beneficios de unos sobre otros cuando se comparten estas actividades. Con esta información, podríamos establecer unas pautas para una alfabetización mediática de calidad.

Referencias

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1. Madrid: Omán Impresores. Recuperado de <http://goo.gl/IoyJ10> Consultado el 16 de enero de 2014.
- Aguaded, J. I., & Urbano-Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y Hombre*, (10), 131-142.
- Aguirre, I., Olaiz, I., Marcellán, I., Arriaga, A., & Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina.
- Albero, M. (2001). Internet, escuela y vida cotidiana en la infancia. *Telos*, Vol. 3 (1): 9-20.
- Albion, P.R. (2008). Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25 (3/4), 181-198.
- Albrecht, M. C. (1954). The relationship of literature and society. *American Journal of Sociology*, 425-436.
- Alcoceba, J. A. (2012). Juventud, tecnologías de la información y cambio social. Perspectivas y escenarios para la socialización y la participación. En Sierra, Francisco. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 181-210). Barcelona: Gedisa.
- Álvarez, M. I. G. (2014). Las Nuevas Tecnologías y las Redes Sociales en la Comunicación para la Solidaridad: análisis de una campaña de sensibilización y denuncia en Twitter. *Historia y Comunicación Social*, (18), 689-701.
- Area, M., Gros Salvat, B., & Marzal García-Quismondo, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. In *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Paidós.
- Arnhold, U., & Burmann, C. (2009). User generated branding: An exploration of a new field of study. In *5th Thought Leaders International Conference on Brand Management*, Athens, Greece.
- Aznar, V., & Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 83-90.
- Baacke, D. (1999). *Die 6-bis 12jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters* (Vol. 5). Beltz.

- Bakshy, E., Karrer, B., & Adamic, L. A. (2009, July). Social influence and the diffusion of user-created content. In *Proceedings of the 10th ACM conference on Electronic commerce* (pp. 325-334). ACM.
- Baños, R. V., Hurtado, M. J. R., Berlanga, V. V., & Fonseca, M. T. (2014). Com aplicar un clúster jeràrquic en SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 113-127.
- Balkin, J. M. (2014). El futuro de la libre expresión en una era digital. *Derecho y Humanidades*, (20). Recuperado de: <http://goo.gl/3raAVg>
- Ballano, S., Uribe, A.C. & Munté-Ramos, R-A. (2014). Young users and the digital divide: readers, participants or creators on Internet? *Communication & Society*, 27(4), 147-155.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. John Wiley & Sons, Inc..
- Barbalho, A. (2014). *La creación está en el aire: juventudes, política, cultura y comunicación*. Barcelona: UOC.
- Barzilai-Nahon, K. (2006). Gaps and bits: Conceptualizing measurements for digital divide/s. *The Information Society*, 22(5), 269-278.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). 'Generation Z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113-133.
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy*, 47, 2, 95-102. DOI: <http://goo.gl/zfZgql>
- Benítez, L. (2012). La dimensión transnacional de la ciudadanía digital. En Sierra, Francisco. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp.79-118). Barcelona: Gedisa.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.
- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120.
- Berger, J. (2013). *Contagioso. Cómo conseguir que tus productos e ideas tengan éxito*. Barcelona: Gestión 2000.
- Berríos, L., & Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*.
- Bers, M. U. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New directions for youth development*, 128, 13-23.
- Bers, M., Doyle—Lynch, A., & Chau, C. (2012). Toward Improving Self and Society. *Constructing the Self in a Digital World*, 110.

- Blowers, H., & Bryan, R. (2004). *Weaving a Library Web: A Guide to Developing Children's Websites*. American Library Association.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Boellstorff, T. (2008). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. Princeton University Press.
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Contenidos educativos en abierto. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.o 1. UOC. Recuperado de <http://goo.gl/GYzY72> Consultado el 20 de enero de 2015.
- Borst, W. A. M. (2010). Understanding Crowdsourcing: Effects of motivation and rewards on participation and performance in voluntary online activities. Erasmus University Rotterdam.
- Boschma, J. (2008). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociables*. Barcelona: Gestión 2000.
- Bowler, L. (2010). A taxonomy of adolescents metacognitive knowledge during the information search process. *Library and information Science Research*, v. 32, p. 27-42.
- Bowman, S., & Willis, C. (2005). The future is here, but do news media companies see it? *Nieman Reports*, 59(4), 6-10.
- Brake, D. R. (2014). Are we all online content creators now? Web 2.0 and digital divides. *Journal of Computer & Mediated Communication*, 19(3), 591-609.
- Bringué, X., & Sádaba, C. C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel y Fundación Telefónica.
- 2010. Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva.
 - 2011. *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas.
- Bruns, A. (2005). *Gatewatching: Collaborative Online News Production*. New York: Peter Lang.
- 2006. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. In Sudweeks, Fay and Hrachovec, Herbert and Ess, Charles, Eds. *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology 2006*, 275-284, Tartu, Estonia. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au> Consultado el 10 de noviembre de 2013.
 - 2007. Prodsusage, Generation C, and Their Effects on the Democratic Process. In *Proceedings Media in Transition 5*, MIT, Boston. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au> Consultado el 10 de noviembre de 2013.

- 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage* (Vol. 45). Peter Lang.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- 2006. Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(04), 263-275.
- 2013. *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, D., & Willett, R. (Eds.). (2013). *Digital generations: Children, young people, and the new media*. Routledge.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Burmann, C. (2010). A call for "User-Generated Branding". *Journal of Brand Management*, 18, 1 – 4. DOI: 10.1057/bm.2010.30
- Bustamante, J. (2010). Segundos pensamientos. La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. *Telos: Revista de pensamiento sobre tecnología y sociedad*, (85), 80-89.
- Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, 44, 163-184. Recuperado de <http://goo.gl/XE2mFN> Consultado el 21 de enero de 2014.
- Cabañes, E. (2013). De la hibridación al procomún: construyendo la realidad a través de la tecnología. *Revista de Estudios de Juventud*, (102), pp. 9-23. Recuperado de <http://goo.gl/Quc1sW> Consultado el 26 de marzo de 2013.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Callejo, J., & Gutiérrez, J. (2012). *Adolescencia entre pantallas: Identidades juveniles en el sistema de comunicación*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Campión, R. S., Nalda, F. N., & Abaitua, C. R. (2014). La escuela 2.0: reflexiones en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17(1), 243-270.
- Camps, M. (2009) La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, (32), 139-145.
- Cánovas, G. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Madrid: Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES.

- Cánovas, G., García De Pablo, A., Oliaga San Atilano, A., Aboy Ferrer, I., & Protegeles., E. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. España: Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES.*
- Carballido, J. R. S. (2011). Perspectivas de la información en Internet: ciberdemocracia, redes sociales y web semántica. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 13(25).
- Carlón, M. & Scolari, C. (2009). *El fin de los medios masivos, el comienzo de un debate.* Argentina: La crujía.
- Carlsson, U. (2009). Young People in the Digital Media Culture. *New Questions, New Insights, New Approaches*, 15.
- Carmona, O. I. (2010). Internet 2.0: El territorio digital de los prosumidores. *Revista Estudios Culturales*, (5), 43-64.
- Carpentier, N., & Dahlgren, P. (2013). The Social Relevance of Participatory Theory. *Building Bridges*, 37.
- Carrero, J. S., & Pulido, P. C. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10, 3, 62-84. DOI: <http://goo.gl/JWiXRZ>
- Carrión, J. (2014). El fin del periodismo está siendo televisado. En Angulo, María, *Crónica y mirada. Aproximaciones al periodismo narrativo.* (pp. 123-140). Madrid. Libros del K.O.
- Carrington, V., & Marsh, J. (2005). Digital childhood and youth: New texts, new literacies, 279-285.
- Carty, V. (2002). Technology and counter-hegemonic movements: The case of Nike Corporation. *Social Movement Studies*, 1(2), 129-146.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. Internet el creador es el público*, 101.
- 2013. De la hibridación al procomún: construyendo la realidad a través de la tecnología. *REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD*, (102), pp. 69-81. Recuperado de <http://goo.gl/0pSGs0> Consultado el 26 de marzo de 2013.
- Casanova, G. W. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Castells, M. (2000). La ciudad de la nueva economía. *La factoría*, 12.
- 2001. Internet y la sociedad red. *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento.*
- 2003. La web semántica. Sistemas interactivos y colaborativos en la web, 195-212.
- 2007. Communication, power and counter-power in the network society. *International journal of communication*, 1(1), 238-266.

- 2010. Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(4), 42-53.
- Castillo, A., Fonseca, O., & Almansa, A. (2013). Redes sociales y jóvenes: uso de Face book en la juventud colombiana y española= Social Networks and Young People: Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain. *Comunicar*, 40(1), 1-17.
- Chan, S. (1982). Expert judgements made under uncertainty: some evidence. *Social Science Quartely*, 63, 428-444.
- Charles, M., & Orozco, G. (1990). Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. *Biblioteca básica de comunicación social*.
- Checkoway, B. N., & Gutiérrez, L. M. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (Vol. 9). Grao.
- Chen, Y.J. (2003). Dimensions of transactional distance in the World Wide Web learning environment: a factor analysis. *Educational Administration Abstracts*, 38(1), 3-139.
- Cheung, C. K., & Wen, X. (2014): Promoting media literacy education in China: a case study of a primary school, *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI: 10.1080/02673843.2013.821078 Recuperado de <http://goo.gl/4s6hcY> Consultado el 14 de septiembre de 2014.
- Chivelet, M., (2009). *La prensa infantil en España. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días*. Madrid: Editorial SM.
- Chittenden, T. (2010). Digital dressing up: modelling female teen identity in the discursive spaces of the fashion blogosphere. *Journal of youth studies*, 13(4), 505-520.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering*, Berkeley: University of California.
- 1979. "Mothering, Male Dominance, and Capitalism", in Zillah Eisenstein, ed. 1979, *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, (pp. 83-106). New York: Monthly Review Press.
- 1989. "Toward a Relational Individualism", in *Feminism and Psychoanalytic Theory* (pp. 154-162). London: Polity Press.
- Clark, W. (2010). Wiki as Semiospheric Text: Students' Meaning-Making Practices as Authors and Consumers of Digital Texts. En Kirsten Drotner & Christian Schrøder. *Digital Content Creation: Perceptions, Practices, & Perspectives* (pp.37-56). New York: Peter Lang.
- Cobos, E. G. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 10(2), 105-122.

- Cohen, C. (2010). *Democracy Remixed: Black Youth and the Future of American Politics*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, C. J., & Kahne, J. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. YPP Research Network.
- Cohen, S. (1980). Symbols of trouble: Introduction to the new edition. In S. Cohen (Ed.), *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*. London: Martin Robertson.
- 1972. *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and rockers*. London: MacGibbon and Kee.
- Colás, P., González, T., & de Pablos Sevilla, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 20, 15-23. DOI: <http://goo.gl/3zJdZs>
- Coleman, J. S. (1961). The Competition for 'Adolescent Energies'. *Phi Delta Kappan*, 231-236.
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2008). *Las comunidades virtuales de aprendizaje. Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, 299-320.
- Contreras, F. R. (2012). La colaboración en la esfera pública digital. En Sierra, Francisco. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp.119-150). Barcelona: Gedisa.
- Cooper, S., & Clark, S. (2003). *Showing, Telling, Sharing: Florida School for the Deaf and Blind*. EDCompass online community for educators using SMART products.
- Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. *Cultura y representaciones sociales*, 4(7).
- Cordeiro, P. Damásio, M. J., Starkey, G., Teixeira-Botelho, I., Dias, P., Ganito, C., Ferreira, C., y Henriques, S. (2014). Networks of Belonging: Interaction, Participation and Consumption of Mediated Content. En Carpentier, Nico; Schroder, K. C. & Hallet, L. *Audiences Transformations. Shifting Audiences Positions in Late Modernity* (pp. 101-122). Nueva York: Routledge.
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación: Buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.
- Cotterell, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence* (Vol. 1). Routledge.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96.

- Crovi, D. (2012). Matrices digitales en la identidad juvenil. En Sierra, Francisco. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 211-230). Barcelona: Gedisa.
- Dafonte, A. (2014). Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos. *Comunicar*, 43. DOI: 10.3916/C43-2014-20
- Dalkey, N. (1969). An experimental study of group opinion: the Delphi method. *Futures*, 1(5), 408-426.
- Dans, E. (2007). La empresa y la Web 2.0. *Harvard Deusto marketing & ventas*, 80, 36-43.
- Dawson, P. (1997). In at the deep end: conducting processual research on organisational change. *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 389-405.
- De Chernatony, L. (2006). *From Brand Vision to Brand Evaluation: The Strategic Process of Growing and Strengthening Brands*. Oxford, UK: Butterworth Heinemann.
- De Frutos, B., Valle, M. S., & Barrio, T. V. (2014). Perfiles de adolescentes on line y su comportamiento en el medio interactivo. *Icono14*, 12(1), 15-24.
- Del Prado, L. (2007). Las dimensiones del cambio. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas, UCA, FCSE*, 7(34).
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 36-50.
- del Niño, C. D. L. D. (1989). AG res. 44/25, anexo, 44 UN GAOR Supp. (No. 49) p. 167, ONU Doc. A/44/49.
- Del Valle, C. (2012). La participación como mediación en el desarrollo social y público: tensiones y convergencias entre discurso y materialidad. En Sierra, Francisco. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp.57-78). Barcelona: Gedisa.
- Delli Carpini, M. X. (2000). Gen. com: Youth, civic engagement, and the new information environment. *Political communication*, 17(4), 341-349.
- Denzin, N. K. (1989). Interpretive interactionism. Applied social research methods series.
- Deutsch, K.W. (1985). *Los nervios del Gobierno. Modelos de comunicación y control político*. México: Paidós.
- Dezuanni, M., & Monroy-Hernández, A. (2012). Prosuming across cultures: Youth creating and discussing digital media across borders. *Comunicar*, 38, (19), 59-66. DOI: dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-06

- Diego-González, P., & Herrero-Subías, M. (2011). Desarrollo de series online producidas por el usuario final: el caso del videoblog de ficción. *Palabra Clave*, (13), 2.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process & oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Doyal, L., & Gough, F. (1994). *La teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Icaria.
- Driskell, D. (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*. Stylus Publishing, 22883 Quicksilver Drive, Sterling, VA 20166-2012.
- Drotner, K., & Schrøder, K. C. (Eds.). (2010). *Digital Content Creation: Perceptions, Practices, & Perspectives* (Vol. 46). Peter Lang.
- Duarte, G. A. L., & Carrillo, D. M. (2013). Jóvenes, internet y control parental. Una aproximación al ciber acoso físico y sexual en secundaria. In *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 411-418). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Dutton, W. H., & Blank, G. (2011). *Next generation users: The internet in Britain*.
- Earl, J., & Kimport, K. (2011). *Digitally enabled social change: Activism in the internet age*. Mit Press.
- Earl, J., McKee Hurwitz, H., Mejia Mesinas, A., Tolan, M., & Arlotti, A. (2013). This protest will be tweeted: Twitter and protest policing during the Pittsburgh G20. *Information, Communication & Society*, 16(4), 459-478.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe, and A. Lowe, 1991. Management Research: An Introduction. *Sage Publication*, London, pp: 23-25.
- EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) (2009). The seven things you should know about Personal Learning Environments. Recuperado de <http://goo.gl/4K8bSY> Consultado el 20 de septiembre de 2013.
- Ekström, M., & Östman, J. (2013). Information, interaction, and creative production: the effects of three forms of internet use on youth democratic engagement. *Communication Research*, vol. 42 no. 6 796-818. DOI: 10.1177/0093650213476295.
- El País versión digital Reportaje *Tú eres el personaje del año 2006, según 'Time'* AGENCIAS Madrid 17 DIC 2006. Consultado el 20-02-14 <http://goo.gl/fLqb9i>
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Visor.
- Epstein, R. (2010). *Teen 2.0: Saving our children and families from the torment of adolescence*. Linden Publishing.
- Erstad, O. (2010). Content in Motion: Remixing and Learning with Digital Media. En Kirsten Drotner & Christian Schrøder. *Digital Content Creation: Perceptions, Practices, & Perspectives* (pp.38-57). New York: Peter Lang.

- Erstad, O., Gilje, Ø., & Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, (40), 20, 89-98. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-09](https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09)
- Española, C. (1978). Constitución Española.
- Feixa, C. (2000). Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles. *Gabriel Medina (comp.), Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: Colegio de México.
- 2011. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4(2).
 - (2012). Unidos por el flog: ciberculturas juveniles. En Javier, Callejo y Jesús, Gutiérrez (Coords.), *Adolescencia entre pantallas: Identidades juveniles en el sistema de comunicación* (pp. 69-89). Barcelona: Gedisa Editorial.
 - 2014a. De la Generación@ a la #Generación: la juventud en la era digital. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
 - 2014b. Los hijos en casa: ¿hackers o hikikomoris? *Virtualis*, 2(3), 5-17.
- Fernández-Quijada, D. (2013). *La innovación tecnológica: creación, difusión y adopción de las TIC*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ferré, C. & Ferrer, I. (2013). *Infoentretenimiento. El formato imparable de la era del espectáculo*. Barcelona: UOC.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, J., Fernández Cavia, J., Figueres, M., & Blanes, M. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre El grado de competencia de la ciudadanía en España. *Ministerio de Educación, Instituto de Tecnología Educativa*.
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreras, M. (2014). Los siete hábitos de la Generación C. En Ron, Rodrigo; Álvarez, Antón; y Núñez Patricia. *Bajo la influencia del "branded content": efectos de los contenidos de marca en niños y jóvenes* (pp. 73-82). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.
- Fessler, C., & Swertz, C. (2012). Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. *Barberi, Alessandro; Berger, Christian; Berger, Jennifer; Krucsay, Susanne*, 236-253.
- Fischman, W.; Salomón, B.; Shutte, D., & Gardner, H. (2005). *Making Good: How Young People Cope with Moral Dilemmas at Work*. Harvard University Press.
- FisherKeller, J. (Ed.). (2011). *International perspectives on youth media: cultures of production and education*. New York: Peter Lang.
- Finquelievich, S. (2002). La informática y los jóvenes: redes sociales de inserción, acción y contención. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Simposio Latinoamericano y del Caribe: "La Educación, la Ciencia y la Cultura en la Sociedad de la Información".

- Fonseca, M. J., Gonçalves, M. A., de Oliveira, M. O. R., & Tinoco, M. A. C. (2009). Tendências sobre as comunidades virtuais da perspectiva dos prosumers. *RAE-eletrônica*, 8, 1. Recuperado de <http://goo.gl/BqWCau> Consultado el 2 de octubre de 2014.
- Foucault, M. (1990). *Verdad, individuo y poder. Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fox-Wolfgramm, S. J. (1997). Towards developing a methodology for doing qualitative research: The dynamic-comparative case study method. *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 439-455.
- Franch, E. B., & Camacho, M. M. (2014). El caso "La Noria": como implicar la planificación de medios con la sociedad. *Historia y Comunicación Social*, 18, 361-375.
- Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en la educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Universidad Rey Juan Carlos, Vol. 6, 1, 2-6. Recuperado de <http://goo.gl/EW59tr> Consultado el 27 de febrero de 2014.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frías-Navarro, D. (2014). Apuntes de SPSS. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://goo.gl/kElnMq> Consultado el 20 de mayo de 2015.
- Fuchs, C. (2010). Web 2.0, presumption, and surveillance. *Surveillance & Society*, 8(3), 288-309.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, (18), 8-10.
- Galván Lafarga, L. E. (2004). Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900. *Historia y grafía*, (23), 220-262.
- Ganetz, H. (1995). The shop, the home and feminity as a masquerade. En Fornäs, Johan, & Bolin, Göran. *Youth culture in late modernity* (pp. 72-99). London: Sage.
- García-Galera, M. C.; Del-Hoyo, M., & Fernández, C. (2013). La participación de los jóvenes en las redes sociales: finalidad, oportunidades y gratificaciones. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (1), 95-110.
- 2014. Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, DOI: 10.3916/C43-2014-03
- Galera, M. D. C. G., Seco, J. A., & Hurtado, M. D. H. (2013). Youth participation on social networks: purposes, opportunities and rewards. *Anàlisi*, (48), 95-110.
- García, L. (2014). Apuntes sobre perspectivas de estudio de los movimientos sociales. Un enfoque desde la comunicación en redes sociales. *Virtualis*, 2(4), 127-139.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *SPDECE*.

- García-Hoz, V. (2013). El futuro de las redes sociales. En Ron, Rodrigo; Álvarez, Antón; y Núñez Patricia. *Los efectos del marketing digital en niños y jóvenes. Smartphones y tablets, ¿enseñan o distraen?* (pp. 69-77). Madrid: ESIC.
- García, R.; Ramírez, A., & Rodríguez, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, (43) 15-23. (DOI 10.3916/C43-2014-01
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. United States: Yale University Press.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. *Boston, MA: Allyn y Bacon*.
- Gherab, K. (2012). La innovación tecnológica ¿Cómo cambian las conductas? *Nueva revista de política, cultura y arte*, 140. Recuperado de <http://goo.gl/9t68HM> Consultado el 9 de octubre de 2014.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319-336.
- Gil, J. (2015). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 2-12. Recuperado de <http://mediterranea-comunicacion.org> Consultado el 8 de septiembre de 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
- Giurciu, L., & Barsan, G. (2008). The prosumer-core and consequence of the web 2.0 era. *Journal of Social Informatics*, 9, 53-59.
- Golovinski, M. S. (2011). *Event 3.0: How Generation Y and Z Are Re-Shaping the Events Industry*. Lulu.com.
- Gómez, R. C. (2001). El estudio de casos explicativo: una reflexión. *Revista de Economía y Empresa*, 15(41), 119-132.
- Gómez, E. L. (2015). *La tutoría en el EEES: propuesta, validación y valoración de un modelo integral* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- González-Durán, M. (2012). *El rey de la casa: por que los niños deciden nuestra compra*. Madrid: Síntesis.
- González, F., Carretero, M., Escudero, J., & Arranz, O. (2014). *Niños 2.0, una experiencia formativa en actitudes y valores para el profesorado ante la Web 2.0 y TIC*. Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad De La Información,

12(4), 25-38. Recuperado de <http://goo.gl/TTxBFT> Consultado el 27 de diciembre de 2014.

González, J. L. (2010). La base electoral de Obama, redes sociales virtuales y reales: los casos de generation engage y moms for Obama. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 1(1).

González, T. A., & Artola, T. (2000). *Situaciones cotidianas de tus hijos adolescentes* (Vol. 55). Palabra.

Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp.147-190). Cambridge: Cambridge University Press.

Gordo Á. J., & Megías, I. (2006). *Jóvenes y cultura Messenger*. Ancares Gestión Gráfica, SL.

Gordon, E. (2013). Beyond participation: Designing for the civic web. *Journal of Digital and Media Literacy*, 1(1).

Gordon, T.J. (1994). *The Delphi method*. Washington D.C: United Nations University.

Goyette-Côté, M. O. (2013). Les nouvelles formes du travail, ou comment la notion de "prosumer" permet d'analyser les pratiques participatives sur l'Internet, 150-162. Dans *OÙ [EN] EST LA CRITIQUE EN COMMUNICATION? Actes du colloque international Dans le cadre du 80ème congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Palais des congrès de Montréal, 7 au 11 mai 2012*. Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca/5532/> Consultado el 13 de marzo de 2014.

Grané, M., & Bartolomé, A. (2009). Herramientas digitales en una web ampliada. *Tecnología Educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*, 351-389.

Grassian, E. S., & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice. Information Literacy Sourcebooks*. Neal-Schuman Publishers, Inc., 100 Newfield Ave., Edison, NJ 08837.

Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.

Gregory, E., & Williams, A. (2000). *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. Psychology Press.

Grimes, D. J., & Boening, C. H. (2001). Worries with the Web: A look at student use of Web resources. *College & Research Libraries*, 62(1), 11-22.

Gronn, D., Scott, A., Edwards, S., & Henderson, M. (2014). 'Technological me': young children's use of technology across their home and school contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 439-454.

Gutiérrez, A. (2002). Alfabetización digital. *Algo más que ratones y teclas*.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 2, p. 469). Madrid: Taurus.
- Hagemann, S., Letz, C., & Vossen, G. (2007, October). Web service discovery-reality check 2.0. In *Next Generation Web Services Practices, 2007. NWeSP 2007. Third International Conference on* (pp. 113-118). IEEE.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva Gente. Recuperado de <http://xurl.es/http%3A%2F%2Fwww.unicef-ir>
- 2001. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: PAU.
 - 2013. *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.
- Hart, R., & Schwab, M. (1997). Children's rights and the building of democracy: A dialogue on the international movement for children's participation. *Social Justice*, 177-191.
- Hassan, R., & Thomas, J. (2006). *The new media theory reader*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Hawkins, M.C., NewHagen, J.E. (2004). Conceptual Elasticity of the Public Sphere: Tracking Media and Psychological Determinants of Access. En Bucy, Erik y Newhagen, J. *Media access: Social and psychological dimensions of new technology use* (pp. 187-206). Psychology Press.
- Hebdige, D. 1979. Subculture. *The meaning of style*. London: Routledge.
- Hellenga, K. (2002). Social space, the final frontier: Adolescents on the Internet. *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood*, 208-249.
- Helmer, O. (1966). *The use of the Delphi technique in problems of educational innovations*.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Hermann, A. (2015). Prácticas educativas abiertas en entornos digitales: uso de las redes sociales en los Jóvenes Usuarios de Medios. Trabajo fin de Máster. Máster de comunicación y educación en la red Subprograma de investigación en comunicación Digital en educación.
- Hervás, C. (2013). La incorporación a los escenarios educativos de la pizarra digital. En Cabero, Julio, & Barroso, Julio (coords.). *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*, (pp. 103-123). Madrid: Pirámide.

- Hernández, B. (2012). Accesibilidad en los nuevos medios. En Tascón, Mario. *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, (pp. 423-432). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hernández, D. L., Vázquez, V. A. F., Alanís, M. C. R., Herrera, G. A. C., & Bonilla, M. D. R. T. (2013). Cómo redactar proyectos de investigación. *Rev Esp Méd Quir Volumen*, 18(4), 332.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *México: Editorial Mc Graw Hill*.
- Hersh, R. H.; Paolitto, D. P., & Reimer, P. (1997), "Kohlberg: el desarrollo del juicio moral", en *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg, Carmen Fernández Aguinaco (trad.), Madrid, Narcea, pp. 44-70.
- Hill, J. H., & Irvine, J. T. (Eds.). (1993). *Responsibility and evidence in oral discourse* (No. 15). Cambridge University Press.
- HoSang, D. (2003). Youth and community organizing today. *Social Policy*, 34(2/3), 66-70.
- Hobbs, R., & RobbGrieco, M. (2012) African-American Children's Active Reasoning about Media Texts as a Precursor to Media Literacy in the United States. *Journal of Children and Media*, 6:4, 502-519, DOI: 10.1080/17482798.2012.740413
- Hochman, N., & Schwartz, R. (2012, May). Visualizing instagram: Tracing cultural visual rhythms. In *Proceedings of the Workshop on Social Media Visualization (SocMedVis)* in conjunction with the Sixth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM-12) (pp. 6-9).
- Hodbod, J., & Van Leeuwen, R. (2011). Exploring Product information leaks in marketing communications and product development.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. Psychology Press.
- Hope, J. (2015). Be ready for a new generation of students. *Student Affairs Today*, 17(11), 7-7.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Generations, the History of America's Future, 1584-2069*. New York: HarperCollins, 1991; Neil Howe and William Strauss, *Millennials Rising*. New York: Vintage.
- Hsieh-Yee, I. (2001). Research on Web search behavior. *Library & Information Science Research*, 23(2), 167-185.
- Hung, H.L., Altschuld, J. W. & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Plannin*, 31, 191-198.
- Igartua, J. J., & Humanes, M. L. (2010). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.

- IPSOS. (2014). Los padres ante la tecnología en el aula. Madrid: Samsung España. Consultado el 16 de septiembre de 2014: <http://goo.gl/rbSg7v>
- Ito, M. (2008). Education vs. entertainment: A cultural history of children's software. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, 89-116.
- 2011. Machinima in a fanvid ecology. *Journal of Visual Culture*, 10(1), 51-54.
 - 2012. Contributors versus Leechers: Fansubbing Ethics and a Hybrid Public Culture. *Fandom Unbound: Otaku culture in a connected world*, 179-207.
 - 2013. Ito, M. (2013), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Living and Learning with New Media* Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M.; Baumer, S.; Bittanti, M.; Boyd, D.; Cody, R.; Herr-Stepherson, B., et al. (2009): *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, R., Lange, P., & Robinson, L. (2008). Living and learning with new media. *MacArthur Foundation, Chicago, IL*.
- Ito, M., Okabe, D., & Tsuji, I. (Eds.). (2012). *Fandom unbound: otaku culture in a connected world*. Yale University Press.
- James, C. (2009). *Young people, ethics, and the new digital media: A synthesis from the GoodPlay Project*.
- Jaffray, P. (2014). *Taking Stock With Teens. A Collaborative Consumer Insights Project*. MIT Press. Recuperado de <http://goo.gl/Bwp1ZK> Consultado el 2 de enero de 2015.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU press.
- 2009. *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós Comunicación.
 - 2013. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation.
- Jenkins, H., Kelley, W., Clinton, K., McWilliams, J., & Pitts-Wiley, R. (Eds.). (2013). *Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. Teachers College Press.
- Jenkins, H., & Tatjer, A. C. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, T., & Jiménez, G. (2007). El fenómeno del Crowdsourcing y User Generated Content en publicidad: una nueva forma de crear anuncios. *Trípodos, núm. Extra*, 943-954.

- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54, 3, 722-732. DOI: dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022
- Kahne, J., Lee, N. J., & Feezell, J. T. (2013). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 1-20.
- Kahne, J., Middaugh, E., Allen, D., Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., & Schor, J. (2014). Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics. *Working Papers*, 1.
- Kahne, J., Middaugh, E., Lee, N. J., & Feezell, J. T. (2012). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New media & society*, 14(3), 492-512. DOI: dx.doi.org/ 10.1177/1461444811420271
- Kalmus, V. (2007). Estonian Adolescents' Expertise in the Internet in Comparative Perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 1(1), article 1.
- Kalmus, V., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Runnel, P., & Siibak, A. (2009). Mapping the terrain of 'Generation C': Places and practices of online content creation among Estonian teenagers. *Journal of Computer Mediated Communication*, (14), 4, 1257-1282.
- Kalmus, V., von Feilitzen, C., & Siibak, A. (2012). Effectiveness of teachers' and peers' mediation in supporting opportunities and reducing risks online. *Children, risk and safety on the internet*, 245-256.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Kapur, J. (2003). Free market, branded imagination—Harry Potter and the commercialization of children's culture. *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*, 46.
- Keen, A. (2008). *The Cult of the Amateur: How blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values.* Random House LLC.
- Kelle, U. (2001) Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research*. 2, Nº 1, Art. 5. Recuperado de: <http://goo.gl/ZRWN9Q> Consultado el 3 de enero de 2015.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: A site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298-319.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* México. McGraw Hill.

- Klapper, J. (1974). *Efectos de la comunicación de masas*. Madrid: Aguilar.
- Kleeman, F., Voß, G., & Rieder, K. (2008). Under paid Innovators : The Commercial Utilisation of Consumer Work through Crowdsourcing. *Science, Technology & Innovation Studies*, 4. Recuperado de <http://goo.gl/u0xf48> Consultado el 30 de enero de 2014.
- Koh, K. (2013). Adolescents' information-creating behavior embedded in digital Media practice using scratch. *Journal of the American Society for Information Science*, 64, 1826–1841. DOI: dx.doi.org/10.1002/asi.22878
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 23-92.
- 1979. Justice as reversibility. *Philosophy, politics and society*, 5.
 - 1992. Psicología del desarrollo moral.
- Krauskopf, D. (2000a). Participación social y desarrollo en la adolescencia. *Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA. Costa Rica. Segunda Parte: Principios, reflexiones conceptuales y prácticas innovadoras*, 155.
- 2000b. *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, 119-134.
 - 2008. Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 165-184. Recuperado de <http://goo.gl/FH29J6> Consultado el 20 de julio de 2014.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kristeva, J. (1980). From one identity to an other. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, 124-147.
- Landeta, J. (1992). *Información subjetiva para la decisión: El método Delphi*.
- Lange, P. G. (2007). Searching for the 'You'in 'YouTube': An analysis of online response ability. In *Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings* (Vol. 2007, No. 1, pp. 36-50). Blackwell Publishing Ltd.
- 2014. *Kids on YouTube*. Estados Unidos: Left Coast Press.
- Lange, P. G., & Ito, M., (2010). "Creative production", in : M. Ito, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 243-293.
- Langer, R. (2007). *Marketing, prosumption and innovation in the fetish community* (pp. 243-259). Oxford: Elsevier. Recuperado de <http://goo.gl/aySVdn> Consultado el 14 de agosto de 2014.
- Lara, T. (2012). Uso cotidiano. Escritura colectiva: wikis. En Tascón, Mario. *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 203-209). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Schacter, D. L., & Buckner, R. L. (1998). Priming and the brain. *Neuron*, 20(2), 185-195.
- Lazo, C. M. (2005). *La Televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Editorial Fragua.
- Lazo, C., & Grandío, M. D. M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia.
- Lee, M., & Boyle, M. (2003). The educational effects and implications of the interactive whiteboard strategy of Richardson primary school. *Richardson Primary School, ACT, Australia*.
- Lenhart, A., Duggan, M., Perrin, A., Stepler, R., Rainie, H., & Parker, K. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview*.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2005). Teen Content Creators and Consumers. Washington DC: PEW Internet and American Life Project.
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R., & Smith, A. (2007). Teens and social media. Pew internet and American life project.
- Levine, B. D. (2008). What do we know, and what do we still need to know? *The Journal of physiology*, 586(1), 25-34.
- Levine, R., Locke, C., Searls, D., & Weinberger, D. (2008). *El manifiesto Cluetrain*. Deusto.
- Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio.
- Li, Y. & Ranieri, M. (2010), Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41, 1029-1042. DOI: dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x
- Libro Verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información*, (1996), Comisión de las Comunidades Europeas, en "Documentos COM (96)" 483 final.
- Linde, C. (1997). Evaluation as linguistic structure and social practice. In B. L. Gunnarsson, P.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411. DOI: 10.1177/1461444808089415. Recuperado de <http://goo.gl/V1CzOY> Consultado el 20 de abril de 2014.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *Taking up opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation*. *E-Learning*, 1, 3, 395-419. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/418/> Consultado el 20 de abril de 2014.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet. *Information, Community & Society*, 8(3), 287-314.

- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696.
- Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2011). Risks and opportunities on the internet: The perspective of European children (pp.7). Recuperado de <http://goo.gl/97c42x>
- Livingstone, S.; Wijnen, C. W.; Papaioannou, T.; Costa, C., & Grandío, M. (2014). Situating Media Literacy in the Changing Media Environment. En Carpentier, Nico; Schroder, K. C. & Hallet, L. *Audiences Transformations. Shifting Audiences Positions in Late Modernity* (pp. 210-227). Nueva Tapscott York: Routledge.
- LOMCE, L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Consultada en el BOE*, (295).
- Lourau, René (1992): "Implicación y sobreimplicación" Mimeo. Desgrabación disertación en el 1er Encuentro El Espacio Institucional.
- López, D. (2014). La protección de los menores de edad en Internet: el código español PAOS en materia de alimentación como paradigma de buenas prácticas. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (18), 204-249.
- López, J. (2012). Uso cotidiano. Redes sociales. En Tascón, Mario. *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp.151-179). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lorau, R. (1992). *Implicación y sobreimplicación*. Buenos Aires: Mimeo.
- Lorenzen, M. (2001). The land of confusion? High school students and their use of the World Wide Web for research. *Research strategies*, 18(2), 151-163.
- Luna, P., Moro, A. I., & López, F. J. M. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (26), 89-112.
- Marín, A. L. (2009). *La nueva comunicación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Marina, J.A. (2014) *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- 2013. *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Marsh, J. (2015). 'Unboxing'videos: co-construction of the child as cyberflâneur.*Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, (ahead-of-print), 1-12.
- 2014. The relationship between online and offline play: Friendship and exclusion. In A. Burn and C. Richards. (eds). *Children's Games in the New Media Age*. London: Ashgate.
- Marshall, D. (Ed.). (2010). *Understanding children as consumers*. Sage.
- Martín, M. (2004). *La producción social de Comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, J. (2005). Globalización comunicacional y transformación cultural. *Por otra comunicación: los media, globalización cultural y poder*, 14, 39.

- Martínez, A. G. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, (18), 211-222.
- Martínez, A. C. (2010). *Estrategias empresariales en la Web 2.0. Las redes sociales online*. Editorial Club Universitario.
- Martínez, C. (2014). 'This One's for VIP Users!' Participation and Commercial Strategies in Children's Virtual Worlds. *Culture Unbound, Journal of Current Cultural Research*, Vol. 6, 697-721.
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1999): Las seis dimensiones de la educación para los medios. (Metodología de evaluación), Universidad Gregoriana, Italia.
- 2012. La educación para los medios digitales. *Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación*, 23, 1, 69-91.
- Martínez, L. (2005). La participación de los usuarios en los contenidos periodísticos de la Red. En Guillermo, López. *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet* (pp. 269-332). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. Recuperado de <http://goo.gl/6cK9Uu> Consultado el 10 de junio de 2014.
- Martínez, F. (comp.). (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*, 131 - 156. Barcelona: Paidós.
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. The ABC of XYZ.
- McClintock, S., Çetinkaya-Rundel, M., & Stangl, D. (2014). *Taking a Chance in the Classroom: A Classroom Project for Generation Z*. *CHANCE*, 27(4), 53-55.
- McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take today: The executive as dropout*. New York, NY, USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- 2011. Causality in the electric world. *Media and formal cause*.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- McRobbie, A. (1980). Settling accounts with subcultures: A feminist critique. *Screen Education*, 34(1), 37-49.
- McQuail, D., Windahl, S., d'Entremont, A., & López-Escobar, E. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Universidad de Navarra.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13.
- Merchant, L., & Hepworth, M. (2002). Information literacy of teachers and pupils in secondary schools. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(2), 81-89.
- Méndez, S., & Rodríguez, E. (2011). Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales. Escenarios posibles. *Revista de Estudios de Juventud*, 11, 11-36.

- Middaugh, E., Conner, J., Donahue, D., García, A., Kahne, J., Kirshner, B., & Levine, P. (2012). *Service & Activism in the Digital Age. Supporting Youth Engagement in Public Life*. DML Central Working Papers.
- Middaugh, E., y Kahne, J., (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar*, (40), 99-107. DOI: [dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-10](https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-10)
- Mihailidis, P. (2009). The first step is the hardest: Finding connections in media literacy education. *The Journal of Media Literacy Education*, 1(1).
- 2011. New Civic Voices & the Emerging Media Literacy Landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4-5.
- 2014. *Media literacy and the emerging citizen. Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. New York: Peter Lang.
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Modleski, T. (1982). Never to be thirty-six years old: Rebecca as female oedipal drama. *Wide angle*, 5(1), 34-41.
- Moi, T. (Ed.). (1986). *The kristeva reader* (p. 3637). New York: Columbia University Press.
- Morell, M. F. (2009). Online creation communities for the building of digital commons: Participation as an eco-system? In *Contribution to the panel on Organizational principles and political implications of the International forum on free culture, Barcelona, October* (Vol. 30).
- Moreno-Caballud, L. (2014). Cuando cualquiera escribe. Procesos democratizadores de la cultura escrita en la crisis de la Cultura de la Transición española. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(1-2), 13-36.
- Moreno, J. E., & Resett, S. (2011). La calidad de la amistad en niños de edad escolar. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Morón, E. (1999). *Internet y Derecho Penal: Hacking y otras conductas ilícitas en la Red*. Pamplona: Aranzadi.
- Müller-Thyssen, J. (2012). ¿Por qué un manual de estilo de nuevos medios? En Tascón, Mario. *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 19-29) Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Napoleoni, L. (2012). *10 años que conmovieron al mundo: 2001-2011*. Paidós. Barcelona, España.
- Navarro, H.; García, L. & Roel, M. (2013). Siempre *online*: percepción y usos del *smartphone* entre adolescentes y jóvenes. En Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio; y Martínez, Inmaculada. *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital* (pp. 287-304). Barcelona: Gedisa.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Noguera, J. M. (2013). Redes sociales móviles y contenido generado por el usuario. En Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio; y Martínez, Inmaculada. *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital* (pp. 239-255). Barcelona: Gedisa.
- Noguera, J. M.; Villi, M., Nyiro, N.; Blasio de, E. & Bourdaa, M. (2014). The Role of the Media Industry When Participation is a Product. En Carpentier, Nico; Schroder, K. C. & Hallet, L. *Audiences Transformations. Shifting Audiences Positions in Late Modernity* (pp. 172-190). Nueva York: Routledge.
- Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge University Press.
- Núñez, P. (2013). La nueva generación de "nativos digitales" y la necesidad de una buena alfabetización digital. En Ron, Rodrigo; Álvarez, Antón; & Núñez Patricia. *Los efectos del marketing digital en niños y jóvenes. Smartphones y tablets, ¿enseñan o distraen?* (pp. 127-137). Madrid: ESIC.
- Núñez, P., García, M., & Hermida, L. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista latina de comunicación social*, 67, 1-15.
- Oblinger, D. (2006). *Learning spaces* (Vol. 2). Washington, DC: Educause.
- Offe, C. (1992). Los nuevos movimientos sociales cuestionan los límites de la política institucional. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, 163-239.
- O'Mahony, S., & Ferraro, F. (2007). The emergence of governance in an open source community. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1079-1106.
- O'Reilly, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*, 177-201.
- 2009. *What is web 2.0*. O'Reilly Media, Inc.. Recuperado de <http://goo.gl/1AISRT> Consultado el 12 de septiembre de 2013.
- Orgánica, L. (1999). Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *BOE de*, 14.
- Orgánica, L. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE 4-5-2006*.
- Orgánica, L. (2006). 2/2006. *REAL DECRETO 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, y de la

- Educación Secundaria Obligatoria en *Real Decreto 1631/2006* de 29 de diciembre
Recuperado de <http://goo.gl/gNnhTu> Consultado el 10 de septiembre de 2013.
- Ortega, I. (2014). *Millennials, inventa tu empleo*. UNIR Emprende.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Pardinas, F. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Parsons, T. (1951). Illness and the role of the physician: A sociological perspective*. *American Journal of orthopsychiatry*, 21(3), 452-460.
- Pasquali, F., Noguera, J. M. & Bourdaa, M. (2013). Emerging Topics in the Research on Digital Audiences and Participation: An agenda for increasing research efforts. *Building Bridges*, 66.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*.
-1977. *El crecimiento moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piller, F., Schubert, P., Koch, M., & Möslin, K. (2005). Overcoming Mass Confusion: Collaborative Customer Co-Design in Online Communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4), 00-00.
- Pineda, A. & Hernández-Santaolalla, V. (2014). Contenido ideológico y propaganda electoral en internet: el caso de la campaña online de Ron Paul en 2007-2008. En Fernández Quijada, David y Ramos-Serrano, Marina (eds.) (2014). *Tecnologías de la persuasión. Uso de las TIC en publicidad y relaciones públicas*, (pp-73-83). Barcelona: Editorial UOC.
- Pita, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, (9), 76-8.
- Prada, J. M. (2012). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Ediciones AKAL.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 6, 9.
-2011. Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital. *Conectados en el ciberespacio*, 93-106.
- Prokop, U. (1976). *Weiblicher Lebenszusammenhang: von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche*. Suhrkamp.
- Radway, J. (1986). Identifying ideological seams: Mass culture, analytical method, and political practice. *Communication*, 9(1), 93-123.

- Rahman, F. (2014). Children and Citizenship in the Age of Internet and Drones. En Herrera, Linda. *Wired citizenship: youth learning and activism in the Middle East* (pp. 153-166). Nueva York: Routledge.
- Rainer, T. S., & Rainer, J. W. (2011). *The Millennials: Connecting to America's Largest Generation*. B&H Publishing Group.
- Riera, M. (2002) *Padres y Adolescentes: Mas Amigos Que Enemigos: Una Mirada Inusual al Mundo de la adolescencia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ramonet, I. (2002). *La post-televisión: multimedia, Internet y globalización económica* (Vol. 180). Icaria Editorial.
- Ramos, A., García, J.P., Martínez, R., Martínez, F., Mayan, M., Grijalva, J., Barbero, C.A., López, S., González, J.M., Serrano, E. (2010). *Cómo hacerse famoso en Internet*. Madrid: RA-MA.
- Ramos-Serrano, M. (2007). Comunicación viral y creatividad. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (11), 9-25. Reig, M. L. T., Cubells, R. G., & Almerich, S. F. (2014). La Comunicación política en los "Social media": Análisis comparado de la campaña de Barack Obama y Hillary Clinton en 2008. *Historia y Comunicación Social*, (18), 813-826.
- Resolución de 3 de agosto de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 31 de julio de 2009, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes*. Barcelona: Gedisa.
- Ribble, M. (2009). *Raising a digital child: A digital citizenship handbook for parents*. International Society for Technology in Education.
- Ricoy, M. C., Feliz, T., & Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación xx1*, 13(1).
- Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of consumer culture*, 10 (1), 13-36.
- Roberts, D. F. (2000). *Kids and media at the new millennium*. Diane Publishing.
- Robertson, S. P., Vatrappu, R. K., & Medina, R. (2010). Off the wall political discourse: Facebook use in the 2008 US presidential election. *Information Polity*, 15(1-2), 11-31.
- Roca, G. (Coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed). Consultado el 21 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://faros.hsjdbcn.org>

- Rodrigo, E. M., & Martín, L. S. (2012). Comunicación entre menores y marcas en las redes sociales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 589-598.
- Rodrigo, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, D. (2013). *Memecracia. Los virales que nos gobiernan*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Rodríguez, G., & Gómez, M.A. (2010). Análisis de contenido textual de datos cualitativos. En Nieto, Santiago (ed); Emilio Berrocal de Luna *et al.* *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-468). Madrid: Dykinson, D.L.
- Rodríguez, J. S., & Palmero, J. R. (2010). *El profesor como productor-consumidor de contenidos multimedia*. Sevilla, Editorial MAD, S.L.
- Rodríguez, L. M. (2005). La participación de los usuarios en los contenidos periodísticos de la Red. García, Guillermo. *El Ecosistema Digital*. Valencia.
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 139-157.
- Peñuelas, M. A. (2008) *Material de Seminario de Tesis. (Guía Para Diseñar Proyectos de Investigación de Tesis)* del Doctorado en Estudios Fiscales de la FCA de la UAS.
- Romero, J. G., Fernández, R. L., Martínez, R. A., Álvarez, D. L., Álvarez, E. L., & Álvarez, W. L. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 289-294.
- Ros, V. J. (2008). *E-branding: posiciona tu marca en la Red*. A Coruña: Netbiblo DL.
- Rosen, Y., & Mosharraf, M. (2014). Online Performance Assessment of Creativity Skills: Findings from International Pilot Study.
- Rosengren, K. E. (1981). Mass Media and Social Change: some current approaches. En Katz, Elihu; & Szecskö, Tamás, *Mass Media and Social Change* (pp. 247-263). London: Sage.
- Rosenkrands J. (2004). Politicizing Homo economicus. *Cyberprotest: New media, citizens, and social movements*: 57.
- Rosin, H. (2013). The touch-screen generation. *The Atlantic*, 56-65.
- Rubio, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de estudios de juventud*, (88), 201-221. Recuperado de <http://goo.gl/3jgWxv> Consultado el 20 de junio de 2013.
- Ruckenstein, M. (2011). Children in Creationist Capitalism: The Corporate Value of Sociality. *Information, Communication and Society*, 14 (7), 1060-1076.
- Rueda, A. M. & Alamán, A. P. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Arco/Libros.

Ruiz,

- A. Á., Núñez, P., & Ron, R. (2013). *Smartphones y tablets: ¿enseñan o distraen?: los efectos del marketing digital en niños y jóvenes*. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.
- Ruiz, R. O. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 93-113.
- Rushkoff, D. (1999). Playing the future: What we can learn from digital kids. Saffon, M. P. (2007). El Derecho a la Comunicación: un derecho emergente. *El derecho a la comunicación: un derecho emergente* 15, 15.
- Salinas, J.; Aguaded, J. I., & Cabero, J. (coords.) (2004) *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Alianza: Madrid.
- Sánchez, C. C. (2014). Audiovisual y Web 2.0. Empleo de YouTube por las empresas españolas con mejor reputación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (126).
- Sánchez, M.C. (2010). Técnicas grupales para la recogida de información. En Nieto, Santiago (ed); [Emilio Berrocal de Luna... [et al.]]. *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 221-245). Madrid: Dykinson, D.L.
- Sánchez, J. & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono* 14, 10 (3), 62-84. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.210.
- Sánchez, A., & Fernández, M. P. (2010). Informe Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. *Universidad Camilo José Cela*. Madrid.
- San Román, J. A. R., Sobrino, M. Á. O., & Pedrosa, L. P. (2013). Aportaciones de las universidades españolas a la investigación sobre menores y medios de comunicación. *Anàlisi*, (Monogràfi), 49-64.
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33(3), 0-0.
- Sashi, C. M. (2012). Customer engagement, buyer-seller relationships, and social media. *Management decision*, 50(2), 253-272.
- Scolari, C. A., Aguado, J. M., Feijóo, C. (2013). Una ecología del medio móvil: contenidos y aplicaciones. En Aguado, Juan Miguel; Feijóo, Claudio; y Martínez, Inmaculada. *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital* (pp. 79-106). Barcelona: Gedisa.
- Scott, M. (2009). *Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*, UNESCO.
- Schramm, W. (1954). *The process and effects of mass communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. *Writing: The nature*,

- development, and teaching of written communication, 1, 71-87.*
- Schirmacher, F. (2009). *Payback*. Alemania: Blessing.
- Sefton-Green, J. (Ed.). (2000). *Young people, creativity, and new technologies*. London: Routledge.
- Seiter, E. (2005). *The Internet playground: Children's access, entertainment, and mis-education* (Vol. 10). Peter Lang.
- Serna, L. (1998). *Globalización y Participación Juvenil*. En Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, 5. México.
- Shenton, A. K., & Dixon, P. (2003). Models of young people's information seeking. *Journal of Librarianship and Information Science, 35*(1), 5-22.
- Shier, H. (2010). Children as public actors: navigating the tensions. *Children & Society, 24*(1), 24-37.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, F. (coord.) (2012). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo. *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 17-56). Barcelona: Gedisa.
- Sie, R. L. L., Pataraiia, N., Boursinou, E., Rajagopal, K., Margaryan, A., Falconer, I., Bitter-Rijpkema, M., et al. (2013). Goals, Motivation for, and Outcomes of Personal Learning through Networks: Results of a Tweetstorm. *Educational Technology and Society 16.3*, 59-75.
- Siibak, A. (2009). Constructing the self through the photo selection-visual impression management on social networking websites. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 3*(1), 1.
- Silcoff, M. (2014) A Mother's Journey Through the Unnerving Universe of 'Unboxing' Videos. Recuperado de: *New York Times Magazine*. <http://goo.gl/wUxRvj> Consultado el 2 de diciembre de 2014.
- Simelio, N. (2011a). El camino de la investigación, su importancia, oportunidad y eficacia. En Vilches, Lorenzo; Del Río, Olga; Simelio, Nuria; Soler, Pere; & Velázquez, Teresa. *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp.45-50). Barcelona: Gedisa.
- 2011b. Técnicas cuantitativas: La encuesta. En Vilches, Lorenzo; Del Río, Olga; Simelio, Nuria; Soler, Pere; & Velázquez, Teresa. *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp.173-183). Barcelona: Gedisa.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist, 55*(1), 151.
- Smith, D. (2014) Charlie is so 'English'-like: nationality and the branded celebrity

- person in the age of YouTube, *Celebrity Studies*, 5:3, 256-274, DOI: 10.1080/19392397.2014.903160
- Snow, C. C., & Thomas, J. B. (1994). Field research methods in strategic management: contributions to theory building and testing. *Journal of management studies*, 31(4), 457-480.
- Soep, E. (2007). Beyond literacy and voice in youth media production (Au-delà de la littératie et de la voix dans la production média des jeunes). *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 41(3).
- 2012. Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, (38), 93. DOI: dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-10
- Soler, P. (2011). La investigación cualitativa. Un enfoque integrador. En Vilches, Lorenzo; Del Río, Olga; Simelio, Nuria; Soler, Pere; & Velázquez, Teresa. *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp.189-220). Barcelona: Gedisa.
- Sproull, L. (1991). *Connections: new ways of working in the networked organization*. Cambridge: MIT Press.
- Staffans, S., & Wiklund-Engblom, A. (2010). Developing Crossmedia and Interactivity for Edutainment: Conclusions Drawn from "The Space Trainees" Project. En Drotner, Kirsten, & Schrøder, Christian. *Digital Content Creation: Perceptions, Practices, & Perspectives* (pp.58-75). New York: Peter Lang.
- Stanley, T. (2014) Meet 12 of the Biggest Young Stars on YouTube The sensations behind AwesomenessTV's 65 million monthly visitors. AdWeek, March 9th, 2014. <http://goo.gl/tc8IRf>
- Stern, S. (2008). *Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship. Youth, Identity, and Digital Media*. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 95–118.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). Sage Publications.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J. K., & Hellmich, E. A. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40, 20, 79-88. DOI: dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-08
- Strangelove, M. (2010). *Watching YouTube: Extraordinary videos by ordinary people*. University of Toronto Press.
- Stringfellow Otey, B. (2015). Buffering Burnout: Preparing the Online Generation for the Occupational Hazards of the Legal Profession. *Southern California Interdisciplinary Law Journal*, 23.

- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*.
- Tascón, M. (2012). *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tapscott, D. (1996). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence* (Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- 1997. Strategy in the new economy. *Strategy & leadership*, 25(6), 8-14.
 - 1998. The net generation and the school. Milken Family Foundation.
 - 2008. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World HC*. McGraw-Hill.
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. Penguin.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). Metodología cualitativa. *La observación participante en el campo. El trabajo con los datos, Análisis de los datos en la investigación cualitativa. La entrevista en profundidad en Introducción a los métodos cualitativos de la Investigación*. Paidós, Barcelona, España, 20.
- Tejedor Calvo, S., & Pulido Rodríguez, M. C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?
- Telefónica, F. (2014). *La Sociedad de la Información en España 2013: siE* [13. Fundación Telefónica.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Thorson, K., Driscoll, K., Ekdale, B., Edgerly, S., Thompson, L. G., Schrock, A., & Wells, C. (2013). YouTube, Twitter and the Occupy movement: Connecting content and circulation practices. *Information, Communication & Society*, 16(3), 421-451.
- Toffler, A., & Martín, A. (1990). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tornero, J. M. P.; Fernández, N., Simelio, N., Paredes, O., & Tejedor, S. (2009). Study on assessment criteria for media literacy for the European Commission. Final report. Recuperado de <http://goo.gl/sHxa9U> Consultado el 20 de junio de 2013.
- Tsatsou, P. (2011). Why Internet use? A quantitative examination of the role of everyday life and Internet policy and regulation. *Technology in Society*, 33(1), 73-83.
- Tucho, F. (2012). Educación en medios de comunicación y democracia: Retos y propuestas para una sociedad en transformación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 1(3).
- Tufekci, Z., & Wilson, C. (2012). Social media and the decision to participate in political protest: Observations from Tahrir Square. *Journal of Communication*, 62(2), 363-379.

- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (PINA). Recuperado de <http://goo.gl/G4Vy4W> Consultado el 2 de mayo de 2013.
- Ugalde, S., Cecilia, E., & González, C. R. (2014). Los nativos digitales y el uso limitado que dan a las herramientas tecnológicas.
- Van De Donk, W., Loader, B. D., Nixon, P. G., & Rucht, D. (Eds.). (2004). *Cyberprotest: New media, citizens and social movements*. Routledge.
- Van Dijk, J. (2004). Divides in Succession: Possession, Skills, and Use of New Media for Societal Participation. En Bucy, Erik y Newhagen, J. *Media access: Social and psychological dimensions of new technology use* (pp. 235-254). Psychology Press.
- 2009. Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, culture, and society*, 31(1), 41. 21 de octubre de 2014 en <http://jclass.umd.edu/classes/jour698m/vandijk.pdf>
- Van Dijk, L., & Nieborg, D. (2009). Wikinomics and Its Discontents: A Critical Analysis of Web 2.0 Business Manifestos. *New Media and Society*, 11.
- Vasudevan, L., & DeJaynes, T. (Eds.) (2013). *Arts, media, and justice: Multimodal explorations with youth*. New York: Peter Lang.
- Velásquez, E., Martínez, M. L., & Cumsille, P. (2004). Self-efficacy Beliefs and Prosocial Attitude as Correlates of Social Involvement in Youth. *Psykhé (Santiago)*, 13, (2), 85-98. Recuperado de <http://goo.gl/B0ITr6> Consultado el 5 de abril de 2014.
- Vera, A., & Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y trabajo*, (16), 85-87.
- Vickery, G., & Wunsch-Vincent, S. (2007). *Participative web and user-created content: Web 2.0 wikis and social networking*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Vygotsky, L. (1933). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. Escritos sobre arte y educación creativa de Lev. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- 1984. Problemas de psicología infantil. *Obras escogidas*, 4.
- Vilches, L. (coord.), Del Río, O., Simelio, N., Soler, P., & Velázquez, T. (2011). *La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- Viñes, V. T., & Soler, I. R. (2008). *Marketing y niños*. ESIC Editorial.

- Vittadini, N.; Siibak, A.; Reifová, I., & Bilandzic, H. (2014). Generations and Media. The Social Construction of Generational Identity and Differences. En Carpentier, Nico; Schroder, K. C., & Hallet, L. *Audiences Transformations. Shifting Audiences Positions in Late Modernity* (pp. 65-81). Nueva York: Routledge.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza editorial.
- Von Feilitzen, C. (2002). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar*, 10, 18.
- Von Hippel, E. (1986). Lead users: A source of novel product concepts. *Management Science*, 32 (7), 791-805.
- Von Krogh, G., & Von Hippel, E. (2006). The promise of research on open source software. *Management Science*, 52 (7), 975-983.
- Vygotsky, L. (1997). *Método de investigación*. Obras escogidas. Madrid: Editorial pedagógica.
- 1984. El problema de la edad. *Problemas de la psicología infantil*, cap. V. De. Pedagógica, Moscú.
- Wasko, J. (2010). Children's Virtual Worlds: The Latest Commercialization of Children's Culture. *Childhood and Consumer Culture*, 113-129.
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Houghton Mifflin Harcourt P.
- White, M. (2010) Clicktivism is ruining leftist activism. Recuperado el 7 de septiembre de 2014, de <http://goo.gl/G4Vy4W> Consultado el 8 de mayo de 2014.
- Williams, P., Rowlands, I., & Fieldhouse, M. (2008). The "Google Generation" –myths and realities about young people's digital information behaviour. En Nicholas, David & Rowlands, Ian. *Digital consumers. Reshaping the information profession* (pp. 180-192). Facet Publishing.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Willer, D. (1969). *La sociología científica. Teoría y método*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Editorial Bosch.
- Winocur, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales: Transformaciones en el espacio público y privado. *TELOS: cuadernos de comunicación e innovación*, (91), 79-88.
- Winograd, M., & Hais, M. D. (2011). *Millennial momentum: How a new generation is remaking America*. Rutgers University Press.
- Wolton, D. (2000). *Internet: ¿y después?* Barcelona: Gedisa.
- Wong, L. (2001) 'Encountering the Internet' in *Proceedings of the Indian Ocean*

Regional Conference of the International Telecommunications Society, Vol. 2, Curtin University, Perth.

Wurman, R.S. (2000). *Information Anxiety*. Nueva York: New Riders Publishing.

Xie, C., Bagozzi, R. P., & Troye, S. V. (2008). Trying to prosume: toward a theory of consumers as co-creators of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 109-122.

Yarrow, G. W. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, 1. Recuperado de <http://goo.gl/7vD7Ya> Consultado el 7 de septiembre de 2013.

Yoo, J. H., & Kim, J. (2012). Obesity in the new media: a content analysis of obesity videos on YouTube. *Health Communication*, 27(1), 86-97.

Zhao, C., Lin, X., & Wu, C. (2011). The streaming capacity of sparsely-connected P2P systems with distributed control. En *INFOCOM, 2011 Proceedings IEEE* (pp. 1449-1457). IEEE.

Ziehe, T. (1975). Pubertät und Narzißmus.

ANEXOS

Índice de figuras y tablas.

ANEXOS

Índice de figuras y tablas

Introducción

Figura 1. Diseño de la investigación.....	20
-------------------------------------------	----

Capítulo 1.

Figura 1.1. Paradigmas teóricos sobre las generaciones de creadores de contenidos digitales, distribuidos cronológicamente, en función de su enunciación científica....	66
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Capítulo 2.

Figura 2.1. Modelo de Roger Hart (1993) la "escalera de participación".....	78
Figura 2.2. Niveles de participación de los jóvenes de Krauskopf, (2000a), basándose en las aportaciones de Offe (1992) y Serna (1998).....	79
Figura 2.3. La competencia "acción" en el modelo teórico las 5 Aes de la alfabetización mediática para el ciudadano emergente de Mihailidis (2014).....	82
Figura 2.4. Modelo del entorno social de Alcoceba (2012).....	88
Figura 2.5. Modelo Structure of the Media Literacy Assessment Criteria, Tornero et al. (2009).....	89
Figura 2.6. Modelo ejes interactivos de la participación de Krauskopf (2008).....	107
Figura 2.7. Modelo de la teoría del desarrollo positivo (PTD) o The Positive Technological Development.....	108

Capítulo 3.

Figura 3.1. Observación de caso Martha Payne.....	126
Figura 3.2. Observación de caso Isadora Faber.....	129
Figura 3.3. Observación de caso Marshall Reid.....	133
Figura 3.4. Observación de caso Malala Yousafzai.....	136
Figura 3.5. Observación de caso Robby Novak.....	139
Figura 3.6. Observación de caso Dylan Siegel.....	141
Figura 3.7. Observación de caso Tavi Gevinson.....	145
Figura 3.8. Observación de caso Evan Snyder.....	148
Figura 3.9. Observación de caso Brendan Jordan.....	151
Figura 3.10. Observación de caso Jazz Jennings.....	154
Figura 3.11. Observación de caso Bailey Snow.....	156
Figura 3.12. Observación de caso Alec Urbach.....	160
Figura 3.13. Observación de caso Dylan Mahalingam.....	163

Figura 3.14. Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación de Area, Gros y Marzal (2008).....	169
Figura 3.15. Modelo The 5 A's of Media Literacy de Mihailidis (2009-2014).....	173
Figura 3.16. Características de las TIC como herramientas de la cultura. Informe de la Fundación Telefónica, 2012, sobre Alfabetización digital y competencias informacionales (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012).....	176
Figura 3.17. Modelo que representa las diferentes tipologías de acceso a los nuevos medios, Van Dijk (2004).....	178
Figura 3.18. Ámbitos del tratamiento de la información y competencia digital, Area (2012).....	181
Figura 3.19. Competencia Tratamiento de la información y competencia digital, LOMCE.....	197
Figura 3.20. Actividades que los alumnos pueden desarrollar dentro de la competencia digital según la LOMCE.....	197
Figura 3.21. Propuesta de un modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.....	209

Capítulo 4.

Figura 4.1. Diseño de la investigación; fases y tareas.....	214
Figura 4.2. Fase 1. Fundamentación teórica de la investigación. Revisión documental.....	216
Figura 4.3. Fuentes de datos y técnicas de investigación empleadas.....	218
Figura 4.4. <i>Delphi group</i> : expertos consultados codificados por número de identificación, sector y empresa / institución / organización / o asociación.....	222
Figura 4.5. Cuestionario a expertos (<i>Delphi group</i>).....	222
Figura 4.6. Clasificación en función de la redacción de las preguntas del cuestionario. Elaboración propia, inspirado en Simelio (2011).....	227
Figura 4.7. Usuarios menores de edad distribuidos por grupos de edad y sexo. Porcentaje número de individuos (N=1187).....	232
Figura 4.8. Profesión de los padres.....	233
Figura 4.9. Estudios de los padres.....	234

Capítulo 5.

Figura 5.1. El acceso a Internet entre los usuarios menores de edad en función del contexto.....	251
Figura 5.2. Acceso a Internet en función del contexto. Diferencias significativas por grupos de edad.....	252

Figura 5.3. Dispositivos que tienen los usuarios en el hogar y en la escuela, distribuidos por intervalos de edad.....	253
Figura 5.4. Actividades de creación de contenidos y su distribución en función del dispositivo con el que las realizan los usuarios.....	256
Figura 5.5. Frecuencia con la que los usuarios menores de edad buscan información en función de la fuente.....	258
Figura 5.6. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos.....	260
Figura 5.7. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos, en las que se producen diferencias significativas en función de la edad.....	260
Figura 5.8. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad tanto en el centro de estudios como en el hogar familiar y entre amigos, en función de la frecuencia: a veces (AV), todos los días (TD).....	261
Figura 5.9. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en Internet, en las que se producen diferencias significativas en función del sexo.....	261
Figura 5.10. Actividades de creación de contenidos digitales que los usuarios menores de edad realizan en clase, en casa y con los amigos, distribuidas por frecuencia "a veces" (AV), "todos los días" (TD).....	263
Figura 5.11. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en el centro de estudios, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).....	264
Figura 5.12. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad en el hogar familiar, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).....	265
Figura 5.13. Actividades de creación de contenidos digitales que realizan los menores de edad entre amigos, en función de la edad y distribuidas por frecuencias: "a veces" (AV), "todos los días" (TD).....	266
Figura 5.14. Usuarios menores de edad que crean contenidos digitales a través de las redes sociales distribuidos por grupo de edad y sexo.....	267
Figura 5.15. Redes sociales en las que participan creando contenidos digitales los usuarios de 9 a 18 años.....	268
Figura 5.16. Redes sociales en las que participan creando contenidos digitales los usuarios de 9 a 18 años.....	270
Figura 5.17. Espacios donde los agentes de socialización de los usuarios menores de edad crean contenidos digitales.....	272

Figura 5.18. Alfabetización entre iguales en función del sexo.....	273
Figura 5.19. Áreas temáticas de los contenidos digitales que generan los usuarios menores de edad.....	275
Figura 5.20. Motivación personal hacia la creación de contenidos digitales y aquella que reciben de los agentes de socialización.....	277
Figura 5.21. Motivación en la creación de contenidos digitales según el sexo.....	277
Figura 5.22. Razones por las que los usuarios menores de edad crean contenidos digitales.....	279
Figura 5.23. Implicación personal en la tarea creación de contenidos digitales e implicación con los agentes de socialización.....	280
Figura 5.24. Implicación en la creación de contenidos digitales según el sexo.....	281
Figura 5.25. Percepción de los fines por los que crean contenidos digitales los usuarios menores de edad.....	282
Tabla 1. Análisis Factorial de las actividades de creación de contenidos digitales: Matriz de componentes rotados.....	285
Tabla 2. Análisis de conglomerado: distribución y resumen de estadísticos (N=1187)	286
Tabla 3. Perfil de usuarios creadores de contenidos digitales en cada grupo o conglomerado (porcentajes y medias en columnas).....	288
Figura 5.26. Perfiles de usuarios creadores de contenidos digitales.....	291
Tabla 4. Modelos de influencia en la creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.....	294
Figura 5.27. Estado de las hipótesis tras su comprobación estadística (Confirmación o rechazo).....	298
Figura 5.28. Modelo de creación de contenidos digitales por usuarios menores de edad.....	299