

Joven Ciudadanía Digital: Percepción de su Competencia Mediática y Transmediática

Young Digital Citizens: Perception of their Media and Transmedia Competence

Sue Aran-Ramspott, Iciar Elexpuru-Albizuri, Oihane Korres-Alonso, Álvaro Moro-Inchaurtieta, Ignacio Bergillos

Note: Este artículo se puede leer en Inglés en:

<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/87483>

Cómo citar este artículo:

Aran-Ramspott, Sue; Elexpuru-Albizuri, Iciar; Korres-Alonso, Oihane; Moro-Inchaurtieta, Álvaro; Bergillos, Ignacio (2024). "Joven ciudadanía digital: percepción de su competencia mediática y transmediática". *Profesional de la información*, v. 33, n. 3, e330309.

<https://doi.org/10.3145/epi.2024.0309>

Artículo recibido el 06-03-2024
Aceptación definitiva: 03-05-2024



Sue Aran-Ramspott ✉

<https://orcid.org/0000-0001-6664-0172>
Universitat Ramon Llull
Facultad de Comunicación y Relaciones
Internacionales Blanquerna
Plaça Joan Corominas, s/n
08001 Barcelona, España
suear@blanquerna.url.edu



Iciar Elexpuru-Albizuri

<https://orcid.org/0000-0003-3138-7650>
Universidad de Deusto
Facultad de Educación y Deporte
Avda. Universidades, 24
48007 Bilbao, España
elexpuru@deusto.es



Oihane Korres-Alonso

<http://orcid.org/0000-0002-6487-3017>
Universidad de Deusto
Facultad de Educación y Deporte
Mundaitz Kalea, 50. Edificio Antxieta
20012 Donostia, España
oihane.korres@deusto.es



Álvaro Moro-Inchaurtieta

<https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>
Universidad de Deusto
Facultad de Educación y Deporte
Avda. Universidades, 24
48007 Bilbao, España
alvaro.moro@deusto.es



Ignacio Bergillos

<https://orcid.org/0000-0002-9333-8056>
Universidad Pontificia Comillas
Centro de Enseñanza Superior Alberta
Giménez (CESAG)
Costa de Saragossa, 16
07013 Palma de Mallorca, España
ibergillos@cesag.org

Resumen

El desarrollo de las competencias mediáticas y digitales entre las nuevas generaciones es un requerimiento para su participación democrática en la sociedad tecnológica actual. Este artículo realiza una aproximación a la percepción de la juventud sobre la competencia mediática, a partir de sus comentarios sobre el uso y el sentido del consumo de redes sociales. Se presentan los resultados de 14 focus group (N= 83) de jóvenes de tres Comunidades Autónomas de España entre 12 y 18 años. A partir de dos modelos teóricos, se ha realizado un análisis de contenido considerando el género y la edad con el software Atlas.Ti. Los resultados indican una mayor presencia de la dimensión de Interacción entre las chicas y de Producción y Difusión entre los chicos, y en general una familiarización con medidas de prevención sobre



seguridad en las redes y de revisión sobre la dieta mediática, hasta los 12-13 años. Los propios adolescentes identifican cómo a partir de esas edades el uso de las redes sociales se amplifica y señalan dificultades de autogestión bien entrada la etapa universitaria (18 años). Si bien los y las participantes muestran un elevado conocimiento de las estrategias de marketing de las redes sociales y de las tácticas de “autenticidad” de los *influencers*, reconocen que se dejan llevar por la búsqueda de entretenimiento y por una necesidad de aprobación de sus iguales en el espacio digital. A partir de los resultados, se identifica la necesidad de profundizar en futuras investigaciones en el periodo entre los 12-13 y los 14-16 años en relación con la paradoja entre el convencimiento de su experticia en determinadas dimensiones de la competencia mediática y un consumo escasamente reflexivo y crítico por parte de los y las adolescentes.

Palabras Clave

Competencia Mediática, Transmedia, Redes Sociales, YouTube, Instagram, Adolescencia, Juventud, Jóvenes, Género, Edad, Ciudadanía Digital.

Abstract

The development of media and digital competences among the new generations is a requirement for their democratic participation in today's technological society. This article takes an approach to young people's perception of their own media competence, based on their comments on the use and sense of consumption of social media. The results of 14 focus groups (N= 83) of young people from three Spanish regions between 12 and 18 years of age are presented. Based on two theoretical models, a content analysis considering gender and age was carried out using Atlas.Ti software. The results indicate a greater presence of the Interaction dimension among girls and of Production and Dissemination among boys, and in general a familiarisation with preventive measures on safety on the networks and a review of the media diet, up to the age of 12-13. The adolescents themselves identify how, from this age onwards, the use of social networks is amplified and point out difficulties in self-management well into the university stage (18 years old). Although the participants show a high level of knowledge of social media marketing strategies and influencers' "authenticity" tactics, they recognise that they are driven by the search for entertainment and a need for approval from their peers in the digital space. Based on the results, we identify the need for further research in the period between 12-13 and 14-16 years of age in relation to the paradox between adolescents' conviction of their expertise in certain dimensions of media competence and their poorly reflective and critical consumption.

Keywords

Media Competence, Transmedia, Social Networks, YouTube, Instagram, Adolescence, Youth, Gender, Age, Digital Citizenship.

1. Introducción

El ecosistema mediático es un elemento transversal presente prácticamente en cualquier entorno social democrático (Deuze, 2012; Boczkowski; Mitchelstein, 2021). En este contexto, los debates sobre el concepto de ciudadanía digital (Richardson *et al.*, 2021) implican el análisis de la capacitación y ejercicio de las habilidades o competencias (trans)mediáticas entre la población. Jenkins *et al.* (2006) consideran el transmedia como una de las “nuevas alfabetizaciones mediáticas que constituyen las competencias culturales básicas y las habilidades sociales que los jóvenes necesitan en nuestro nuevo panorama mediático”. Así, el concepto de ciudadanía digital ya no se aborda exclusivamente desde las ciencias políticas, sino desde una diversidad de áreas como la educación y la sociología, y desde una multidimensionalidad que abarca el acceso, la alfabetización y las competencias digitales (Estanyol *et al.*, 2023). La evaluación de esas competencias es un debate recurrente (Mateus *et al.*, 2019) que revisa la propia evolución del concepto de educación mediática y los cambios de paradigma (Aguaded *et al.*, 2022). Unos cambios veloces que impulsan las innovaciones tecnológicas y las implicaciones educativas que comporta, en especial, en la investigación sobre la competencia (trans)mediática (Scolari, 2018) de la juventud. La participación de la juventud en la construcción de lo común debe contemplar las redes sociales, ya que en ellas también se configura la ciudadanía como «una subjetividad política que adquiere rasgos específicos en el ciberespacio» (Dussel; Cardona, 2021). Precisamente, el análisis crítico de las redes sociales, de acuerdo con sus implicaciones de carácter social, económico y cultural, Buckingham (2007), permite observar la conexión entre las percepciones de jóvenes usuarios y las representaciones en redes sociales, y enmarcarla en las ideologías contemporáneas. Ubicados en la denominada etapa de digitalización, esta investigación conceptualiza la competencia (trans)mediática como un “conjunto de conocimientos, destrezas o habilidades” (García-Ruiz; Pérez-Escoda, 2019) desde una (deseable) ciberciudadanía proactiva (Aguaded *et al.*, 2022) y pone el foco en el colectivo de la adolescencia para abordar sus percepciones al respecto. Es desde la percepción e interpretación de la propia juventud (Aierbe Barandiaran; Concepción Medrano Samaniego, 2013), desde donde se puede trabajar educativamente en su desarrollo personal y social. De acuerdo con diversos autores (Sherif; Hovland, 1961; Briñol; Petty, 2012) que investigan la historia de las actitudes y el juicio social, entendemos la percepción como aprehensión de la realidad desde el propio sujeto (interaccionismo simbólico) donde los individuos “(a) seleccionan los mensajes en función de sus intereses, actitudes y opiniones previos y (b) reciben los mensajes a través del filtro de los grupos a los que pertenecen

(teorías de la percepción y de la exposición selectiva)” (Aguado Terrón, 2004). De ahí el interés de analizar lo que los adolescentes y jóvenes perciben de las redes sociales.

En este artículo se ofrece, en primer lugar, una aproximación a los requerimientos de la competencia mediática, a partir de los comentarios que adolescentes y jóvenes expresan sobre el uso y sentido de su consumo de las mencionadas plataformas. En segundo lugar, exploramos si el género y/o la edad intervienen en su comprensión del significado que atribuyen a esos usos y sentidos de las plataformas *online*.

Para ello, nuestra investigación se basa en una metodología cualitativa diseñada a partir de 14 focus group (N= 83) de jóvenes de España entre 12 y 18 años, (un rango de edad que abarca desde la adolescencia temprana, pasando por la adolescencia media y hasta la adolescencia tardía (Steinberg, 2016) de la generación Z que, en España, supone casi ocho millones de jóvenes. Un estudio llevado a cabo en España por UNICEF (Andrade et al., 2021) con 2.000.000 de estudiantes (entre 11 y 18 años) concluye que el 31,6% invierte más de 5 horas diarias usando Internet y redes sociales, ascendiendo hasta un 49,6% el fin de semana. Además, el 98,5% está registrado al menos en una red social y un 83,5% en tres o más, siendo las que mayor aceptación tienen YouTube (con un 90,8% de usuarios), Instagram (79,9%), TikTok (con un 75,3%) y Twitch (46,4%). A efectos de este trabajo, y de acuerdo a las recomendaciones académicas de utilizar métodos cualitativos para ayudar a desentrañar los aspectos más matizados del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes (West et al., 2023; Davis et al., 2020), nos centramos en el análisis discursivo-teórico de las negociaciones discursivas que los jóvenes participantes efectúan en relación con el uso de las redes sociales más populares entre ellos, principalmente Youtube e Instagram y de forma creciente TikTok.

1.1. Entornos Digitales y Joven Ciudadanía

La atribución generalizada de “nativos digitales” a los adolescentes del siglo XXI o *Millennials* no debería llevar a equívoco ya que, como han señalado diversos autores (Mesquita-Romero et al., 2022; Camps-Cervera, 2009; Cuervo; Medrano, 2013), el uso de las redes no implica necesariamente una actitud crítica, ni la tecnología por sí misma conforma sociedades más democráticas (Carpentier, 2007). Seguimos a Gozávez et al. (2022) cuando recorren los fundamentos del pensamiento crítico en tanto que resulta:

apropiado para la construcción de una ciudadanía mediática en entornos digitales, construcción que pasa por reforzar el papel de la escuela y las instituciones educativas en su cometido de formar a las jóvenes generaciones en un uso autónomo, inteligente, ponderado y responsable de los nuevos espacios de deliberación pública democrática.

Diversas instituciones y autores (Rodríguez-Canfranc et al., 2020; UNESCO, 2018), alertan sobre la escasa capacitación de la ciudadanía en materia de alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2018). Y aún resulta más perentorio que las nuevas generaciones desarrollen las competencias mediáticas y digitales necesarias para su participación democrática ya desde la infancia (Comisión Europea, 2021) y de manera segura y responsable (O’Neill, 2023). Por ello, nuestras consideraciones implican a todos los agentes que participan en su formación, como son las familias, los centros educativos o el profesorado, entre otros. Así, los resultados del presente estudio ofrecen un marco de conocimiento que puede colaborar en el diseño de propuestas educativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado en el contexto digital y, en concreto, en el espacio de las redes sociales. El pensamiento crítico, como razona Cortina (2008), implica unas habilidades que, desde el buen uso de la libertad y la razón pública, contribuyen al desarrollo democrático de las sociedades.

Así, la propuesta de este trabajo es recoger las opiniones de los propios adolescentes respecto al uso que hacen de las redes sociales con el propósito de ubicar la centralidad de sus prácticas, muy a menudo de naturaleza intuitiva. Como señalan Clark et al. (2009), “los educadores deben tener en cuenta el tipo de competencias y conocimientos que los jóvenes estudiantes traen al entorno”. Esta doble trayectoria, de las prácticas de los jóvenes al análisis de la percepción de su uso de los medios (y a la inversa), debería ayudar a minimizar la brecha entre el aprendizaje intuitivo e informal y la formación reglada, conocida también como disonancia digital (Black et al., 2015).

Seguimos a Miller et al. (2016), quienes desarrollan una aproximación etnográfica al estudio de las redes sociales, poniendo bajo el foco el contenido que publican sus usuarios y las razones por las que lo publican, a partir de las percepciones de los usuarios adolescentes. Precisamente, en relación con el discurso en redes sociales, el contexto obliga a nuevos principios: “cabe introducir criterios procedentes de la lógica informal, la psicología cognitiva y la educamunicación, como complemento a las definiciones clásicas del pensamiento crítico” (Gozávez et al., 2022). Como siguen estos autores en su rigurosa revisión del modelo clásico de pensamiento crítico, desde las habilidades y disposiciones clásicas a un “*ethos* crítico digital”, conviene detenerse en la identificación de la peculiaridad de las falacias y sesgos comunes en la red, “que incluyen impactos en cascada, a un ritmo vertiginoso, y cargados de imágenes o conceptos con fuerte carga emocional y simbólica” (Gozávez et al., 2022).

Teniendo en cuenta dichas particularidades, en esta investigación se ofrece una aproximación a la relación de los y las más jóvenes con las redes sociales y sus *influencers* a partir de sus propias experiencias, opiniones y percepciones. La

elección de Youtube e Instagram para observar la interacción de los participantes se basa en ser dos de las redes más seguidas por la juventud (IAB Spain, 2022; We are Social, 2023; Andrade *et al.*, 2021). En este sentido, coincidimos con Ríos-Hernández *et al.* (2022) en circunscribirnos a estas dos redes sociales “donde la participación de los usuarios adquiere mayor relevancia” (2022, p. 245). En ambas se observa la preeminencia del lenguaje de la imagen, aunque en cada una con sus particularidades.

En el caso de Youtube, resulta no solo una plataforma propicia para la creación de contenidos por parte de las audiencias, sino que además permite su uso y análisis para el aprendizaje formal e informal (Miller *et al.*, 2016). Como se recoge en Scolari *et al.* (2018):

La naturaleza dual de los contenidos de YouTube ha establecido la coexistencia de temas educativos y de entretenimiento, sin embargo, lo particular sobre esta plataforma es la creación de formatos narrativos específicos que guardan sus propios tonos y estéticas; sus discursos están orientados para ser simples, reconocibles y pragmáticos.

Desde su creación, en 2005, la plataforma ha ido incorporando diferentes funciones en las que conviven mecanismos de monetización de los contenidos, con iniciativas de autores individuales y con más o menos intención autoral, como los tutoriales que, como indica Jenkins (2006), se integran cada vez más a una aproximación participativa para construir inteligencia colectiva.

Instagram, por su parte, aunque tiene una modalidad de participación de los seguidores más limitada (González-Carrión; Aguaded, 2020), se basa en una centralidad de la (auto)imagen que responde a la lógica de la actual sociedad de la (hiper)visibilidad (Imbert, 2003). Una sociedad donde, siguiendo a Boyd (2014), no hay una ruptura entre el espacio fuera de línea y el espacio en línea ya que las personas adaptan su identidad en un sistema comunicativo basado, precisamente, en la representación, la apariencia y la aprobación pública, como añade Guardiola (2018). Diversas fuentes consideran que es la red social que más ha crecido en España en número de usuarios estos últimos años (IAB Spain, 2022). En relación a la edad, el 71% de sus usuarios son menores de 35 años (Statista, 2022). Incluso se señala cómo “Instagram se ha consolidado como un espacio en línea que forma parte de la cotidianeidad de la juventud” (Santos *et al.*, 2022), junto con la constatación de resultar “un espacio más donde la juventud negocia y construye su identidad” (Araña *et al.*, 2014). Además, la clasificación de Kadkova y Holienčinová (2018), quienes destacan cuatro tipos de *influencers* (*blogger, celebrity, youtuber o vlogger, e instagramer*), nos permite centrar esta investigación en los dos últimos, aquellos con los que mayoritariamente identifican los jóvenes (IAB Spain, 2022).

1.2. Competencias (Trans) Mediáticas

De igual manera que en el concepto de alfabetización mediática se ha ido introduciendo una mayor complejidad, la noción de competencia mediática evoluciona y se diversifica desde una variedad de perspectivas. Un somero recorrido nos señala cómo a menudo se ha partido de una concepción estrictamente instrumental (“competencias digitales técnicas”, siguiendo la propuesta de Choi (2016), pasando por enfoques moralistas (“enfoque de control”, según Yue *et al.* (2019) o que trivializan (próximo al “enfoque de la libertad”, según dichos autores). Nuestra perspectiva converge, precisamente, con el enfoque de Yue *et al.* (2019), que siguen otros investigadores, como Estanyol *et al.* (2023):

por su comprensión crítica de los jóvenes, no como sujetos pasivos o agentes activos per se, sino como usuarios insertos en un complejo ensamblaje técnico, comercial, cultural, social y político en dos entornos (offline y online) interrelacionados. En términos concretos, este enfoque requiere abordar los usos digitales de la población joven y, especialmente, las diferencias dentro de este sector demográfico (Porat *et al.*, 2018).

Bajo esta perspectiva compartida, nuestro estudio tiene como punto de partida dos modelos de competencias mediáticas que son referentes académicos internacionales, sobre todo a escala europea y latinoamericana, y que recogen los cuatro conceptos clave que Buckingham (2007) estableció para el desarrollo de la educación mediática: producción, lenguaje, representación y audiencia. Tal y como explicita el propio Buckingham y como recogerán propuestas posteriores (Cuervo; Medrano, 2013), estos aspectos reflejan la fundamentación teórica de la educación en medios siendo flexibles en su articulación.

En primer lugar, nos referimos a la emblemática propuesta de competencia mediática formulada por Ferrés y Piscitelli (2012) y consensuada con 50 expertos de Iberoamérica, que se organiza en torno a seis dimensiones -Lenguaje, Tecnología, Procesos de Interacción, Procesos de Producción y Difusión, Ideología y Valores y Estética-. Este modelo ha sido “desarrollado y refinado”, como detalla posteriormente el mismo Ferrés (Ferrés *et al.*, 2022), en múltiples investigaciones a lo largo de los últimos veinte años (Ferrés *et al.*, 2017; Masanet *et al.*, 2013; Ferrés *et al.*, 2012; Ferrés *et al.*, 2014), además de su extensa aplicación en diversas investigaciones (Rodrigo-Moriche *et al.*, 2020; Ríos-Hernández *et al.*, 2022; Fernandes *et al.*, 2022).

En segundo lugar, aprovechamos las competencias transmedia propuestas por Scolari (2018) -de producción, gestión, performativas, con los medios y tecnología, narrativas y estéticas y de prevención de riesgos, ideologías y ética- en su alcance más específicamente dirigido a las redes sociales.

Ambos modelos entienden la competencia mediática como una capacidad de interacción crítica con los mensajes mediáticos, tanto desde una doble vertiente, analítica y de producción de mensajes propios. Aunque investigaciones diversas señalan la falta de consenso en la literatura científica sobre un único marco conceptual para la evaluación de las competencias mediáticas (Fernandes *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2015; Potter, 2010; Roosen, 2013), los dos modelos en los que nos hemos basado respetan la definición de la **European Commission** (2009) sobre la competencia mediática como “la capacidad de acceder a los medios de comunicación, de comprender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de tales medios y sus contenidos, y de crear comunicaciones en diferentes contextos”.

A partir de las respuestas de los participantes de esta investigación se ha elaborado una propuesta que integra en las de Ferrés *et al.* (2022) y de Scolari (2018) aquellas competencias que mejor posibilitan el análisis y la operatividad de las percepciones de los jóvenes sobre las redes sociales de Youtube e Instagram.

En síntesis, proponemos las siguientes competencias (trans)media (Tabla 1):

Tabla 1: Competencias (Trans) Media.

Competencia (Trans) Media	Definición
1. Narrativa y Estética -agrupa, de acuerdo al modelo de Scolari (2018), las originales de Lenguaje y Estética, diferenciadas en Ferrés y Piscitelli (2012).	Conocimiento de los códigos y capacidad de utilizarlos y analizar mensajes en una cultura multimedia, transmedia y multimodal, desde la perspectiva del sentido y el significado, desde las estructuras narrativas y las convenciones del género. Así mismo, Capacidad y sensibilidad para analizar, valorar y disfrutar la calidad estética y la originalidad en las tendencias artísticas.
2. Tecnología y entornos mediáticos -reúne Tecnología, de Ferrés y Piscitelli (2012) con Producción y, parcialmente, Medios y Tecnología, Scolari (2018).	Conocimiento y capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial, en entornos hipermediales, (trans)mediáticos y multimodales. También incluye la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características del <i>software</i> , el <i>hardware</i> y las aplicaciones, así como habilidades relativas a poner en práctica los conocimientos.
3. Interacción -a la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012), se incorporan explícitamente Prevención de riesgos, de gestión y, parcialmente, performativas, de Scolari (2018).	Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática (sobre todo, habilidad de la persona para autogestionar recursos y tiempo), en función de unos criterios conscientes y razonables. Conocimiento y capacidad de adoptar medidas de prevención en relación con la privacidad (gestión de la identidad personal) y la seguridad en el uso de los medios, poniendo especial atención en la gestión social de la participación en redes sociales (por ejemplo, desde control parental a asunción de riesgos y oportunidades). Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.
4. Dinámicas de Producción y Difusión - se introduce el término de dinámicas y se agrupa la modalidad de Ferrés y Piscitelli (2012), incluyendo la deontología, con las de producción, gestión, y, parcialmente, performativas, con los medios y tecnología, según Scolari (2018)	Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones populares y las corporativas, así como identificación de los condicionamientos socioeconómicos de la industria. Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión (incluido el conocimiento del uso de algoritmos, monetización, patrocinios...). Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación en tanto que marco normativo (deontología y derechos de autor).
5. Ideología y ética -reúne Ideología y valores de Ferrés y Piscitelli (2012) e Ideología y ética, según Scolari (2018).	Capacidad de detectar y analizar de manera crítica las representaciones de estereotipos relacionados con el género, la raza o la cultura, entre otros, y las cuestiones éticas relacionadas con los procesos de identificación emocional, la manipulación, las falsedades (<i>fakes</i>) y la desinformación, así como las implicaciones de introducirse de forma no autorizada en un sistema informático (<i>hacking</i>).

Como destacan Pereira *et al.* (2015), “las competencias de la alfabetización mediática deben abordarse holísticamente”. Ello no excluye que se puedan centrar en una dimensión más particular, como siguen los mismos autores, pero “es desde una mirada global que pueden identificarse especificidades e, incluso, algún solapamiento lógico” (por ejemplo, el *hacking* tanto puede corresponder a la dimensión ética como a la tecnológica). Por ello, en el proceso de codificación se ha asignado el indicador más evidente siempre según el acuerdo *inter pares*. Para este trabajo, se ha optado exclusivamente por el ámbito de análisis, dado que no se parte de producciones de los y las participantes sino de sus percepciones. Las preguntas que se plantean son: ¿A qué competencias se suelen referir más habitualmente los jóvenes usuarios al reflexionar sobre su uso de las redes sociales?, ¿Existe un patrón similar por género y edad o hay diferencias? ¿Expresan en su discurso contradicciones entre su percepción de capacidades y sus usos de las redes sociales?

Finalmente, en este trabajo se han seleccionado como objetivos de estudio los dos siguientes:

- O1:** Analizar la percepción de los jóvenes usuarios de Youtube e Instagram sobre su conocimiento (formal e informal) de las competencias (trans)mediáticas, en términos de género y edad.
- O2:** Interpretar la percepción de los jóvenes usuarios de Youtube e Instagram sobre su habilidad para identificar contradicciones entre capacidades y actuaciones.

2. Metodología

En el contexto de una investigación más extensa, se presenta aquí la fase del análisis cualitativo de la audiencia. En esta

fase (finales 2021-inicio 2022), y a pesar de las dificultades que supuso la pandemia de la Covid-19, se realizaron catorce *focus group* (FG), que corresponden a 11 centros educativos públicos, concertados y privados de Catalunya, Islas Baleares y Euskadi repartidos de la siguiente manera: cinco FG con estudiantes de 12-13 años (1º de Educación Secundaria Obligatoria), cinco FG con alumnado de 15-16 años (4º de Educación Secundaria Obligatoria) y cuatro FG con estudiantes de 18-19 años (Primero de grados universitarios de Comunicación y Educación y Deporte). La selección de la muestra responde a los criterios de edad, para abarcar las etapas de la adolescencia (Allen; Waterman, 2019; Steinberg, 2016; UNICEF, 2024): adolescencia temprana o inicial (entre 10 y 13 años), adolescencia media (entre 14 y 16 años) y adolescencia tardía o post adolescencia (a partir de los 17 años y puede extenderse hasta los 21 años), en tres territorios, y a criterios de conveniencia en la selección de esas tres comunidades autónomas, correspondientes a la procedencia de las tres universidades participantes (*anonimizado*). Los *focus group* se realizaron presencialmente en grupos de entre 5 y 7 participantes, con paridad de género en su gran mayoría (3 chicos y 3 chicas), con el apoyo de dos moderadores encargados de guiar la interacción del alumnado y favorecer un clima donde los participantes se sintieran cómodos y libres para comentar sus opiniones. En total participaron 83 estudiantes y la duración de los FG ha sido entre 60 y 80 minutos. Para el desarrollo de los *focus group* el equipo de investigadores diseñó un guión abierto basado en la revisión de la literatura previa (Aran-Ramspott *et al.*, 2018; Buckingham, 2008; Boyd, 2014; Ferrés, 2013; Ferrés; Piscitelli, 2012; Jenkins *et al.*, 2006; Livingstone; Sefton-Green, 2016; Pérez-Tornero, 2008; Scolari, 2016; 2018), la metodología aplicada (Barbour, 2021; Izcarra-Palacios, 2014) y los objetivos del estudio. En consecuencia, el guion, aún siendo de naturaleza flexible, se orientó hacia categorías relacionadas con la concepción de red social por parte de los participantes, sus preferencias y motivos de consumo; tipos de funciones y usos atribuidos -por ej., tanto de entretenimiento como sociales, como compartir con los compañeros la identificación o admiración de los participantes con el personaje/persona-; características de los Youtubers e Instagramers preferidos; reconocimiento de las exigencias del sistema (trans)mediático tanto desde la vertiente económica y tecnológica como desde las implicaciones sociales y éticas; proyección de sus intereses profesionales en un entorno digital, entre otras. Los FG se han transcrito de manera textual y con absoluta fidelidad, y se han analizado mediante la técnica de análisis de contenido con el software Atlas.Ti. En este proceso, se han ido identificando los comentarios (citas) relacionados con las dimensiones prioritarias (Tabla 1) que los participantes expresan en torno a su interacción con los medios sociales on-line (particularmente Youtube e Instagram). El proceso seguido en el análisis de los FG comenzó con la transcripción literal y textual de los FG, y, en su caso, traducción al castellano. Posteriormente se realizó un análisis de las frecuencias de aparición de los comentarios asociados a las competencias en los FG (literales, en frases o expresiones). Este análisis se realizó de forma independiente por cada investigador y posteriormente se contrastó en el equipo, para depurar y validar las asignaciones realizadas (Bryman, 2012).

La protección de los participantes se garantizó según los protocolos aprobados por la institución pública financiera y por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad coordinadora del proyecto (*anonimizado*).

3. Análisis de los Resultados

Los resultados de este estudio exploratorio mediante el análisis de contenido de tipo deductivo, dado que analizamos las percepciones de los adolescentes y jóvenes, se expresan a continuación siguiendo las categorías sobre la competencia (trans) mediática propuestas en la Tabla 1. De un total de 1176 citas (596 chicas y 580 chicos), se han asignado 352 citas a Competencias en educación (trans)mediática. Su distribución corresponde de mayor a menor número, a 115 de Interacción, 89 de Dinámicas de Producción y difusión, 69 de Tecnología y entornos mediáticos, 59 de Ideología y ética y, a más distancia, 20 de Narrativa y Estética.

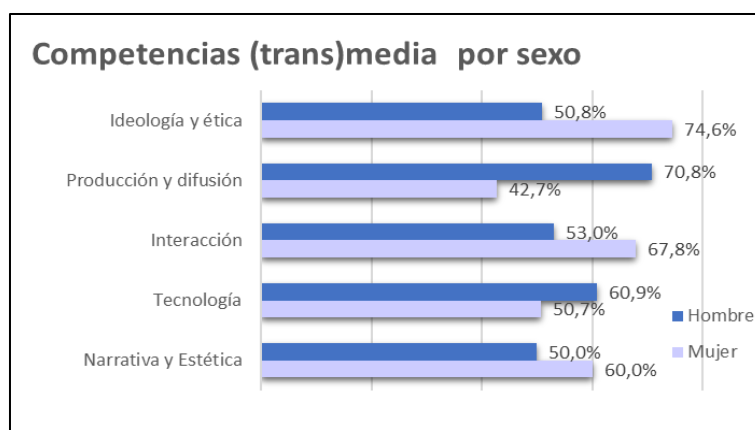


Figura 1: Competencias (Trans) Media Por Sexo.

Se han desagregado los datos en chicos y chicas para poder hacer una comparativa (Figura 1), aunque en algunas conversaciones, como es lógico en un grupo de discusión mixto, participan ambos de la misma conversación. Se

muestran diferencias en cuanto al género ya que las chicas tienen mayor presencia en las competencias de Ideología y ética (74,6%), Interacción (67,8%) y Narrativa y estética (60%). Por otro lado, los chicos tienen mayor número de comentarios en Producción y difusión (70,8%) y Tecnología (60,9%).

En la siguiente figura (Figura 2) se muestran la proporción de citas en las dimensiones de la competencia (trans)mediática en relación a la edad de los estudiantes.

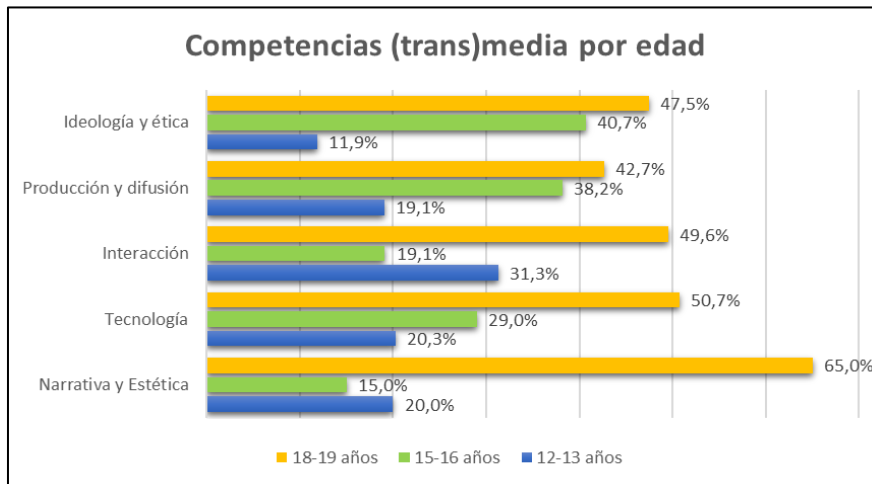


Figura 2: Competencias (Trans)Media Por Edad.

La preeminencia de los comentarios de los participantes de mayor edad es notable en todas las competencias analizadas siendo las más prevalentes la Narrativa y Estética (65%), la Tecnología (50,7%) y la Interacción (49,6%). En el resto de los resultados se observa que las competencias (trans)media siguen un patrón asociado a la edad, en una lógica de a mayor experiencia, mayor desarrollo competencial, a excepción de la Narrativa y estética e Interacción donde se observa en los estudiantes de 15-16 años un menor número de reflexiones por debajo de los estudiantes de 12-13 años. Pero, en general, cabe señalar que el salto en el número de comentarios relacionados con las competencias (trans)mediáticas se produce entre los 12-13 años y los 15-16 años. Entre los 15-16 y los 18-19 años ya no existen diferencias tan grandes (por ejemplo, en Dinámicas de producción y difusión, y en Ideología y ética).

En los datos globales, los resultados muestran que la competencia en Narrativa y Estética es la que recibe menos comentarios (20 - 5,6%). Esto se debe, en parte, a su solapamiento natural con Interacción, por ejemplo, cuando los participantes aprecian unas determinadas estrategias emocionales en el uso de códigos y elementos paralingüísticos que acompañan la performatividad de algunos *influencers*. Aunque sea la dimensión con menos menciones, hay que destacar que es la única en que más de la mitad (un 65%) corresponden a los estudiantes universitarios.

Finalmente, las variables de titularidad de centros y la territorial no han resultado significativas, principalmente, porque no hay diferencias sustanciales entre resultados, tal y como se comprobó en el estudio cuantitativo previo, realizado en la primera fase de esta investigación (Aran-Ramspott *et al.*, 2022).

A continuación, se muestran algunos ejemplos ilustrativos de las citas codificadas para las dimensiones a lo largo del análisis de los *focus group*.

3.1. Interacción

A pesar de que los participantes muestran un conocimiento de determinados riesgos, realizan numerosas menciones a una falta de autocontrol en el uso y en la selección de contenidos.

[Chica, 12-13 años, Islas Baleares] Es que yo creo que eso es problema tuyo. Sí que es verdad que me engancho con TikTok, y me dicen ya basta y lo paro. Es como que mucha gente te solicita, desconocidos que tú no conoces de nada y hay gente que los acepta para ganar más seguidores, pero en cualquier momento te pueden empezar a hablar y no sabes qué decir."

Explícitamente, se mencionan el *ciberbullying*, la comparación con adicciones, la atracción por lo prohibido, la mala influencia de contenidos pro-bulimia o anorexia, y la exhibición de imágenes personales sin autorización. Se observa que los estudiantes más jóvenes recurren a su familia o profesorado para gestionar este tipo de conflictos, aunque refieren excepciones:

[Entrevistadora] ¿A estos niños no los controlan los padres?

[Chica, 12-13 años, Islas Baleares] Depende, mi prima tiene 9 años, tiene TikTok sin ningún tipo de filtro y muchas veces me llama a mí y me dice "¿qué es esto? Y yo, "pero es que tú no tendrías que estar mirando esto".

En los comentarios sobre el uso de imágenes sin autorización, bastante recurrentes, surgen varias anécdotas propias

(resueltas siempre favorablemente con el apoyo de la familia) o ajenas (en algún caso se menciona cómo alguna chica amenazada ha acabado cambiando de instituto -al contrario de lo que expertos en *bullying* manifiestan que hay que hacer, para evitar revictimizar a la víctima-). Es habitual entre los participantes de más edad (15-16 años y 18-19 años) manifestar la preocupación hacia niños y niñas de menor edad, en quienes sí ven el riesgo de imitación y malas influencias.

[Chica 2, Universidad, Euskadi] Los niños pequeños no ven los peligros y luego hay mucho bullying y,

[Entrevistador] No solo los niños pequeños, hasta los dieciséis años...

[Chica 2] Pero depende de la madurez de cada uno, que luego de ahí derivan muchos problemas, como el bullying, y

[Chico 4] Ahí, sí, ahí ves que hay accesibilidad total, que no hay ningún tipo de control

[Chica 2] Si, se supone que sí que hay control, privacidad

[Chico 5] Ahí hay un problema.

A su vez, los participantes refieren también mecanismos de denuncia, bloqueo, abandono de alguna red, modalidades de privacidad. En particular, los estudiantes de 12-13 años, mencionan las estrategias pactadas y/o supervisadas por las familias (control parental), que incluyen la compartición de contraseñas o el visionado conjunto.

[Chica, 12-13 años, Islas Baleares] En mi móvil hace relativamente poco que me han puesto control parental y no me dejan acceder a ninguna red social -aparte de Netflix y Spotify-, pero no tengo ni TikTok ni Instagram.

[Chico 5] Instagram, tiene que ser para mayores de dieciséis [...]

Incluso lo tengo en el móvil de mi madre, pero claro, mi madre no me deja su móvil, entonces como que no lo miro tanto.

La autopercepción del tránsito de la infancia a la adolescencia parece reivindicarse a los 12-13 años.

[Chica, 12-13 años, Islas Baleares] yo encuentro un poco absurdo tener control parental porque las redes sociales no son malas, yo no las encuentro malas, puede haber un mal uso, pero yo creo que mis padres pueden confiar en mí, en plan, si me dicen no abras a gente desconocida, pues me parece una tontería que me dejen el móvil si no quieren confiar en mí.

En los 15-16 años emerge la autoevaluación del uso continuado de redes sociales y se expresa una cierta preocupación por el exceso de consumo, que parece casi irreversible. En algunos casos incluso se percibe arrepentimiento por el uso temprano de redes sociales.

[Chica, 15-16 años, Catalunya] Tú, una vez entras y ves cómo es todo, es como una adicción. Claro, lo quieres hacer, pero después ves lo malo, esto de los comentarios y muchas cosas malas y te puedes retirar, pero...

[Chico, 15-16 años, Catalunya] Yo, si pudiera ir atrás, nunca en la vida me hubiese instalado una red social, nunca, nunca. WhatsApp y punto.

3.2. Dinámicas de Producción y Difusión

En los comentarios de los participantes, se comprueba un cierto conocimiento, a veces intuitivo, de la forma en que funcionan las plataformas de contenidos, de los procesos de producción y de la supeditación de las redes sociales a los algoritmos y prácticas como la monetización o los patrocinios, en particular de los *Youtubers* e *Instagramers*.

[Chico, 12-13 años, Euskadi] Por ejemplo yo conozco dos Youtubers que dicen muchas veces “reventar el botón de likes”, imagínate, le dice el grande al pequeño: “en este video ganarás 50.000 suscriptores más en 24 horas” o “todo el mundo a reventar el botón de likes” y así ganan un montón de seguidores.

[Chico, 12-13 años, Euskadi] Sí, y muchas veces ponen en plan cachitos de “algo emocionante” y ponen “parte 1”, pero para la segunda parte piden no sé cuántos likes. Y al final pasan de este número de likes y luego no sacan esa parte.

Parece generarse un mayor rechazo a la intromisión de los algoritmos que a la presencia reconocida de publicidad. Es un aspecto que conecta con el resultado de recientes investigaciones (*Zozaya et al.*, 2022) sobre cómo los adolescentes activan su actitud crítica según su afinidad con el *influencer*, a quien analizan también a través su evolución con el paso del tiempo y por su adaptación a las lógicas de estas plataformas.

[Chico, 12-13 años, Euskadi]: Normalmente suele ser así, te haces famoso haciendo videos buenos y luego, como haces videos súper buenos y no tienes tiempo para subir tantos, pues empiezas a hacer chorradas, que no son tan chorradas, pero haces en plan videos que no son tan buenos como los otros. Aun así, consigues algunos (likes), porque claro, si tienes un montón de seguidores y solo publicas un video a la semana porque lo editas y así, no te da tiempo. Normalmente la gente hace videos súper buenos y luego ya empiezan a hacer videos de pues de 10 minutos, 3, 4, lo que te dé tiempo, o sea, lo que tú haces bien.

[Chica 1] [...] Pero lo único que te piden para hacerte una cuenta es la fecha de nacimiento, entonces tú pones que eres de mil novecientos ochenta y te dejan.

Como se ha mencionado, destaca el número de comentarios de los chicos (70,8%) respecto a los de las chicas (42,7%). Por edades, los estudiantes de 18-19 y los de 15-16 años concentran un 80,9% de las referencias. Además, la edad también influye en la capacidad de reflexión personal sobre su experiencia mediática. De manera explícita, los participantes reconocen las tácticas persuasivas entre *Youtubers* e *Influencers*, incluso establecen un ranking de “autenticidad” en las redes sociales:

[Chico, Universidad, Catalunya] [...] cuando ves a la persona en directo o en un video de 10-15 minutos es mucho más difícil aparentar que en una foto o en una historia de, como mucho, 15 segundos, [...] diría que el número 1 es twitch, el segundo sería youtube por el hecho de que uno (Twitch) se mira en directo y el otro son vídeos largos, el tercero creo que Twitter, creo que la gente tiene más tendencia a mostrar la realidad o si ha tenido un mal día, luego Instagram y Tiktok y ahí me quedo. Instagram y Tiktok tengo dudas en poner en cual la gente aparenta más...

3.3. Tecnología

En esta dimensión destacan los comentarios que manifiestan un elevado conocimiento sobre la terminología y las cualidades del *software* y de las aplicaciones técnicas, que a menudo vinculan con estrategias de *marketing*.

[Chico, 12-13 años, Catalunya] Hay una cosa que es un promedio [...] de visitas, que es el *clicker* que sale en la portada, antes de entrar en un video. En un video sale en la portada, entonces en este título puedes poner lo que a ti te puede interesar, pero entras en el video y no sale esto [...] pero ya cuenta como una visita, solo hay que entrar, y a lo mejor es una estafa. Dice “me voy a dar un beso con una chica” y cuando acaba dice “en el video siguiente...” y así.

Entre iguales comparten su conocimiento en términos de habilidades técnicas, incluida la navegación web o el acceso a contenidos.

[Chico, 15-16 años, Islas Baleares] Después también, para poner el título del vídeo, si quieres poner “arma”, la gente lo que hace es sustituir los números por las letras, para que no lo detecten [...]. Por ejemplo, si quieres poner “arma”, en vez de la “a” pones un número. O un asterisco.

3.4. Ideología y Ética

En los comentarios de los participantes, destaca cierta capacidad de analizar de manera crítica cuestiones éticas relacionadas con los procesos de manipulación en torno a intereses y beneficios, falta de adecuación de los contenidos a la edad de los participantes, la necesidad de proteger a los menores de determinados contenidos o cierta conciencia ciudadana. Por ejemplo, se establece cierto debate entre los beneficios y los intereses que comportan las redes sociales:

[Chico 1, 15-16 años, Catalunya] También, si miras el trasfondo, es por un interés propio de este hombre (Ibai), porque cuantas más visitas, cuanta más gente haya conectada, más dinero generan. Y es que todo, todo, todo, lo que pasa por las redes sociales se reduce al capital.

[Chico 2, 15-16 años, Catalunya] Aunque lo hagan por dinero, a mí como si encuentran la cura del cáncer por dinero.

Respecto a la adecuación de contenidos, entre otros ejemplos, en las tres Comunidades Autónomas, se relata de manera espontánea, el caso de un TikToker de Mallorca, conocido por sus polémicos comentarios sexistas, que le han llevado incluso a ser acusado de intentar justificar violaciones y abusos sexuales.

[Chica, 12-13 años, Euskadi] Pues algunas personas, algunos de clase, y yo lo sé, aunque no digan la verdad, ven porno. Y no me parece apropiado subirlo. Y muchas veces en TikTok también suben, pues gente sacando el culo, y no me parece apropiado.

[Chica, 14-16 años, Islas Baleares] Básicamente afirmó (Naim Darrechi) que, decía que era estéril, y que no usaba protección cuando tenía relaciones sexuales. [...] imagínate que la gente lo toma como ejemplo. Hay gente que le sigue y lo peor de todo es que está orgulloso y encima tiene muchísimos seguidores, y a esta persona directamente se le tendría que quitar el ordenador y el móvil, todo. Es que, es imposible que una persona así tenga una red social y pueda influir, hacer pensar a niños más pequeños, porque lo siguen niños más pequeños, que esto está bien.

La preocupación que se manifiesta hacia la protección de los menores (incluso entre los niños y niñas de 12-13 años), está asociada en numerosas ocasiones al recelo sobre la fascinación que ejerce la apariencia física, al compararse con un modelo idealizado de belleza, en especial entre las chicas.

[Chico, 15-16 años, Euskadi]: (la gente sigue en redes a una determinada persona) Porque físicamente es guapo.

[Chico, 15-16 años, Euskadi]: Eso es, es guapito y estarán...como con Justin Bieber antes las chicas, yo qué sé, de 8 años, 10 años, muchas chicas o chicos también ahí con él.

[Chica, 15-16 años, Euskadi]: (los chavales más jóvenes) Se fijan en lo que ven, no en lo que dicen. Igual no lo entienden tan bien, pero... si te pones a escuchar pues...

[Chica, 18-19 años, Islas Baleares] Y tiene su parte buena y su parte mala, que a mí me puede inspirar para vestirme de una manera, porque me guste, pero luego, niñas más pequeñas, no verán esa parte, sino que se sentirán presionadas por no vestir bien.

Las referencias a una “conciencia ciudadana” muestran una notable conexión de los jóvenes participantes sobre la actualidad en todos los tramos de edad.

[Chico, 12-13 años, Catalunya] Hace un tiempo, cuando preparaban las elecciones en Estados Unidos y ganó Trump, y Trump, como creo que muchos de aquí saben, empezó en las redes a decir cosas, y lo *banearon*, lo sacaron de la red social.

[Chica, 18-19 años, Islas Baleares] En Instagram hay más posibilidades de una *fake news* que en el Telediario.

[Chica, 15-16 años, Catalunya] A ver, yo creo que un diario se lo piensa antes de ponerlo, en cambio en las redes cualquier persona puede colgar lo que quiere.

3.5. Narrativas y Estética

Como parte de esta dimensión los comentarios de los participantes muestran que pueden identificar, sobre todo en el grado universitario, el uso de códigos y elementos paralingüísticos que acompañan la performatividad de algunos *influencers*. Por ejemplo, la pretensión de naturalidad que manifiestan algunos *youtubers*.

[Chica, Universidad, Islas Baleares] Sí, porque luego está lo que se lleva ahora, el *Feed*, que todas las publicaciones casen entre sí, y claro esto es un trabajazo, que dices...

[Chica, 12-13 años, Euskadi] Al final de esas palabras se hacen *stickers*. De “bromita” igual sale justo una foto de ese momento y sale un texto que pone “bromita” y así. O Ibai Llanos, sale Ibai Llanos y sale “De locos”. Yo por ejemplo tengo ese *sticker*.

[Chico, 12-13 años, Euskadi] [...] hay mucha gente a la que le sigues por jugar bien, pero son más fáciles de ver los videos de los que juegan bien y tienen una comunicación fácil [...] si es una persona que tiene buena comunicación, o que se le hace fácil hablar con la gente, y además juega bien, creo que tiene más suscriptores.

4. Discusión y Conclusiones

En cuanto al primero de los objetivos planteados, los resultados sobre la percepción de los jóvenes usuarios de YouTube e Instagram sobre su conocimiento (formal e informal) de la competencia (trans)mediática, considerando el género y la edad, se derivan las siguientes conclusiones.

Las competencias (trans)mediáticas con una mayor presencia en el discurso de los jóvenes participantes han sido Interacción y Dinámicas de producción y difusión. Sin embargo, según el género, entre los chicos se hacen más comentarios en relación a Dinámicas de producción y difusión y Tecnología, mientras que Ideología y ética e Interacción son las competencias que las chicas refieren más. Los comentarios dan un especial protagonismo al conocimiento de medidas de prevención relacionadas con la seguridad en las redes, así como en relación a la importancia de una adecuada dieta mediática. Los resultados también permiten observar que entre los 12 y los 18 años las competencias (trans)media siguen un patrón asociado a la edad. De acuerdo con una lógica de a mayor experiencia, mayor desarrollo competencial, los y las adolescentes manifiestan en sus testimonios un conocimiento, sobre todo, informal, de los requerimientos de la competencia (trans)mediática. Se diría que, hasta los doce años, las familias participan en la capacidad de selección de contenidos y gestión del tiempo con el acuerdo e incluso disfrute de los adolescentes. Posiblemente, el ocio mediático es todavía una oportunidad de encuentro familiar (por ejemplo, ver series juntos), que se abandona a medida que los adolescentes se incorporan a la, parafraseando a Livingstone (2007), “cultura digital del dormitorio”. Además, la formación en prevención de riesgos que los más jóvenes (12-13 años) comentan que reciben en los centros educativos (en ocasiones a cargo de cuerpos policiales) puede influir en la conformidad de pactar estrategias de supervisión parental. En el tramo de mayor edad (18-19 años) destaca la dimensión de Narrativa y estética. A pesar de ser la que menos presencia suscita en los comentarios globales, Narrativa y estética lidera los comentarios en esta etapa. Los testimonios indican que a esta edad los jóvenes (o adolescentes tardíos) adoptan las redes sociales para socializar y presentarse ante nuevos contactos, aunque al mismo tiempo son conscientes, especialmente las chicas, del impacto que tienen en su estilo de vida y en la percepción de su propio cuerpo. Observamos que género y edad permiten mostrar las negociaciones discursivas que los jóvenes tienen sobre la cultura y su aproximación moral a ella (Korkmazer *et al.*, 2022).

Por otra parte, y en relación al segundo de los objetivos, es decir, interpretar la percepción de los jóvenes usuarios de Youtube e Instagram sobre su habilidad para identificar contradicciones entre capacidades y actuaciones, considerando el género y la edad se aprecia, en primer lugar, en relación al género, que las chicas son las que manifiestan una mayor percepción crítica sobre su competencia (trans)mediática en Interacción, donde destacan comentarios sobre la necesidad de revisión de la propia dieta mediática y la difícil capacidad de autogestión y privacidad en las redes. Este aspecto coincide con los resultados del estudio cuantitativo llevado a cabo en la primera fase de nuestra investigación, que también evidenció que las chicas se mostraban más críticas con el uso de datos privados en las redes (Aran-Ramspott *et al.*, 2022).

En segundo lugar, en relación a la edad, se aprecia que, si bien entre los 15-16 y los 18-19 años ya no existen grandes diferencias, a los 15-16 años eclosiona una etapa de la adolescencia que manifiesta una mayor reserva a la hora de verbalizar las contradicciones entre el conocimiento y la habilidad personal de la competencia mediática y sus

actuaciones. Según **Manago et al.** (2020), en los adolescentes de 14 a 17 años la comunicación a través de tecnologías digitales se ha asociado con un mayor sentido de volición. Aún así, son los participantes de 14-15 años los que más reconocen (en Interacción) que hacen un uso excesivo de las redes sociales.

Para las generaciones mayores resulta mucho más fácil señalar, desde la preocupación, la (supuesta) ignorancia y las prácticas de riesgo de las generaciones más jóvenes. Este mecanismo corresponde al efecto tercera persona (ETP), descrito por **Davison** (1983) y según el cual las personas tienden a percibir a los otros como más vulnerables a los efectos de los medios de comunicación que ellos mismos (**Guerrero-Solé**, 2013), que en este caso se observa en la preocupación de los adolescentes mayores por la protección de los más jóvenes. Hemos observado, que los niños y niñas de 12 años expresan tener un elevado conocimiento y capacitación sobre competencias como la exposición a riesgos, principalmente, en la dimensión de interacción, y, en menor medida, en la de ideología y ética.

Se observa también que la juventud que se encuentra al final de la adolescencia y en el inicio de su formación universitaria, a sus 18 años, comparte, sobre todo en sus comentarios sobre Interacción e Ideología y ética, las contradicciones que se producen entre esa capacitación (trans)mediática y determinados usos (y abusos) de redes sociales como Youtube y, particularmente, Instagram. Algunos testimonios, en especial las chicas, expresan cierta incomodidad por su falta de autocontrol en el uso de Instagram, pero no ha emergido un énfasis crítico hacia los modelos dominantes de consumo y de imagen física más allá de la expresión de elecciones individuales. Es posible que ello se deba a las tensiones lógicas entre el individualismo al que aboca la actual sociedad neoliberal y la necesidad de reconocimiento y conexión con determinadas culturas, tanto de los pares como de las redes sociales.

En consecuencia, las conclusiones derivadas de los resultados del segundo objetivo nos llevan a considerar necesaria, pero no suficiente, la formación sobre protección frente al ciberacoso y otros riesgos que los participantes más jóvenes mencionan recibir en los centros educativos. Así, en línea con lo expresado por la estrategia BIK+í de la Comisión Europea (**European Commission**, 2023), la concienciación de riesgos y la alfabetización digital se posicionan como instrumentos claves para apoyar el empoderamiento digital de manera que los adolescentes adquieran las destrezas necesarias para expresarse y realizar elecciones de manera segura y responsable (**O'Neill**, 2023). En este sentido, nos parece imprescindible una formación que vaya más allá de una alfabetización (trans)mediática enfocada, principalmente, a su dimensión instrumental: “la escuela tiende a ofrecer la máxima formación en la única dimensión en la que el alumnado ya está preparado” (**Ferrés et al.**, 2022). De este modo, la incorporación de la educación en competencias mediáticas (considerando todas sus dimensiones), y desde las primeras etapas, puede continuar mejorando las habilidades (trans)mediáticas del alumnado.

Así mismo, de los resultados de este estudio, se deriva la necesidad de actuar de manera específica y con estrategias diferenciadas en el tramo de edad 14-16 años, es decir, en plena adolescencia, momento vital en el que el desafío a las normas y a la autoridad, propia del desarrollo biopsicosocial, ocupa un espacio central. En este momento de su transición a la vida adulta se producen determinadas conductas que no se adaptan a lo convencional, a lo normal, normativo o legal, sin embargo, en la mayoría de los casos, no trascienden a otras conductas problemáticas, si la persona que va realizando ese tránsito cuenta con los apoyos y los recursos suficientes (**González de Audikana et al.**, 2021). Hay que seguir investigando sobre los vínculos aparentes y reales entre la *Media literacy* y la protección contra los efectos negativos de las redes sociales. Como proponen **Masur et al.** (2023), a partir de algunos de sus resultados, es posible que un mayor nivel de alfabetización haga que las personas sean más conscientes de los riesgos potenciales y de los resultados negativos, pero hay que señalar que la medida se basaba en autoinformes y, por lo tanto, puede estar sesgada debido a la sobreestimación de las propias habilidades y capacidades. La investigación futura debería desarrollar formas más objetivas de evaluar la alfabetización mediática.

En este sentido, aunque estamos analizando adolescentes que forman parte de la denominada generación de «nativos digitales» siguen necesitando espacios de aprendizaje crítico y de alfabetización mediática que brinde autonomía a las personas (**Mateus et al.**, 2019), les permita aumentar su comprensión sobre el mundo en el que viven y sus posibilidades de participación social (**Francisco-Amat et al.**, 2022).

Coincidimos con **Ríos-Hernández et al.** (2022) en que Youtube e Instagram pueden convertirse en escenarios educativos más allá del entretenimiento. Es posible que la afinidad de los jóvenes con algunos *influencers* permita plantear prácticas educativas, formales e informales, que favorezcan una nueva interlocución entre los estudiantes y sus figuras de referencia en las redes sociales.

En definitiva, este estudio constituye una aportación a la categorización de competencias (trans)mediáticas y, a su vez, una contribución metodológica al estudio de una corriente de investigación actual y novedosa.

Entre las limitaciones de este estudio están las propias de un enfoque cualitativo, que podrá enriquecerse en posteriores etapas y en nuevas investigaciones que, por ejemplo, permitan atender las edades intermedias o discriminar si hay diferencias relevantes entre territorios urbanos y rurales o analizar con mayor perspectiva temporal el impacto de los confinamientos durante la pandemia de la Covid-19.

El trabajo presentado que se ha desarrollado en Catalunya, Islas Baleares y Euskadi, permite abrir unas líneas a seguir en futuros estudios: se podría replicar en otros territorios; explorar el salto que se produce entre los 12-13 y los 15-16

años en relación a las competencias mediáticas analizadas, explicitar los valores que percibe la audiencia joven (12-18 años) de las redes sociales y sus *influencers*; ahondar en la relación entre la competencia mediática y el desarrollo de la personalidad adolescente; profundizar en la dimensión ética de la competencia mediática; y diseñar propuestas educativas que permitan formar ciudadanos competentes, críticos y comprometidos con la transformación social en un mundo cada vez más digitalizado.

5. Financiación

La investigación de la que se informa en este artículo ha sido financiada con fondos públicos del *Plan Nacional* financiado por la *Agencia Estatal de Investigación*, Proyecto Referencia/AEI/10.13039/501100011033. *Ministerio de Ciencia e Innovación de España*.

Referencias Bibliográficas

Aguaded, Ignacio; Civila, Sabina; Vizcaíno-Verdú, Arantxa (2022). "Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021)". *Profesional de la Información*, v. 31, n. 6, pp. e310606. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>

Aguado Terrón, Juan Miguel (2004). *Introducción a las Teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Universidad de Murcia. [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)

Aierbe Barandiaran, Ana; Concepción Medrano Samaniego (2013). "Televisión, clima familiar y percepción de valores en adolescentes con TDA-H y adolescentes estándar". *Revista Latina de Comunicación Social*, v. 68, pp. 248-267. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2013-976>

Allen, Brittany; Waterman, Helen (2019). "Stages of Adolescence". *American Academy of Pediatrics*. <https://www.healthychildren.org/english/ages-stages/teen/pages/stages-of-adolescence.aspx>

Andrade, Belén; Guadix, Ignacio; Rial, Antonio; Suárez, Fernando (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Madrid: UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe%20Impacto%20de%20la%20tecnologia%20en%20la%20adolescencia.pdf>

Aran-Ramspott, Sue; Fedele, Maddalena; Tarragó, Anna (2018). "YouTubers' social functions and their influence on pre-adolescence". *Comunicar*, v. 57, pp. 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>

Aran-Ramspott, Sue; Moro-Inchaurtieta, Álvaro; Botella-García-del-Cid, Luis (2022). "¿De qué me sirven los YouTubers e Instagramers? Preferencias de los adolescentes en España". *Revista ICONO 14*, v. 20, n. 2. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1875>

Araüna, Núria; Tortajada, Iolanda; Capdevila, Arantxa (2014). "Interacciones adolescentes en las redes sociales: el frágil manejo de la popularidad". En: *Audiencias juveniles y cultura digital*. Huertas, Amparo; Figueras, Mònica (Eds.), pp. 161-173. Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Barbour, Rosaline (2021). *Doing Focus group*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526441836>

Black, Joanna; Castro, Juan-Carlos; Lin, Ching-Chiu (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137475176>

Boczkowski, Pablo J.; Mitchelstein, Eugenia (2021). *The Digital Environment: How We Live, Learn, Work, and Play Now*. Cambridge, MA: the MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13602.001.0001>

Boyd, Danah (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>

Briñol, Pablo; Petty, Richard E. (2012). "The history of attitudes and persuasion research". En: *Handbook of the history of social psychology*. Kruglanski, Arie; Stroebe, Wolfgang (Eds.), pp. 285-320. New York: Psychology Press. <https://www.researchgate.net/publication/271503858>

Bryman, Alan (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press. <https://global.oup.com/ukhe/product/brymans-social-research-methods-9780198796053>

Buckingham, David (2007). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.

Buckingham, David (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262524834/youth-identity-and-digital-media>

Camps-Cervera, Victoria (2009). "Media Education Beyond School". *Comunicar*, v. 32, pp. 139-145. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>

- Carpentier, Nico** (2007). "Participation and Media". En: *Reclaiming the media: communication rights and democratic media roles*. Cammaerts, B.; Carpentier, N. (Eds.), pp. 87-91. Bristol: Intellect. <https://researchportal.vub.be/en/publications/participation-and-media>
- Choi, Moonsun** (2016). "A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age". *Theory & Research in Social Education*, v. 44, n. 4, pp. 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Clark, Wilma; Logan, Kit; Luckin, Rose; Mee, Adrian; Oliver, Martin** (2009). "Beyond Web 2.0: Mapping the Technology Landscapes of Young Learners". *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 25, pp. 56-69. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Comisión Europea** (2021). "Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)". <https://bit.ly/3kvtogv>
- Cortina, Adela** (2008). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. <https://www.tecnos.es/libro/ventana-abierta/etica-aplicada-y-democracia-radical-adela-cortina-9788430947782>
- Cuervo, Sandra-Liliana; Medrano, Concepción** (2013). "Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias". *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, v. 25, n. 2, pp. 111-131. <https://doi.org/10.14201/11577>
- Davis, Katie; Charmaraman, Linda; Weinstein, Emily** (2020). "Introduction to Special Issue: Adolescent and Emerging Adult Development in an Age of Social Media". *Journal of Adolescent Research*, v. 35, n. 1, pp. 3-15. <https://doi.org/10.1177/0743558419886392>
- Davison, W Phillips** (1983). "The Third-Person Effect in Communication". *Public Opinion Quarterly*, v. 47, n. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1086/268763>
- Deuze, Mark** (2012). *Media life*. Cambridge: Polity Press.
- Dussel, Ines; Cardona, María Guadalupe Fuentes** (2021). "Los grupos de whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas". *Educação & Sociedade*, v. 42, n. 2, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.251642>
- Estanyol, Elisenda; Montaña, Mireia; Fernández-de-Castro, Pedro; Aranda, Daniel; Mohammadi, Leila** (2023). "Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis". *Comunicar*, v. 74, pp. 113-123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- European Commission** (2009). "Commission Recommendation of 20 August on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society (2009/625/CE)". *Official Journal of the European Union*, v. L 227, pp. 9-12. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT>
- European Commission** (2023). "The New European Strategy for a Better Internet for Kids". [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2023\)733109](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2023)733109)
- Fernandes, Patrícia; Matos, Armanda P. M.; Festas, Isabel** (2022). "Methodology for the evaluation of media literacy in children and youth. Recommendations and trends". *Profesional de la información*, v. 31, n. 6, pp. e310616. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.16>
- Ferrés, Joan** (2013). "La competencia mediática y emocional de los jóvenes". *Revista de estudios de juventud*, v. 101, pp. 89-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5070053>
- Ferrés, Joan; Aguaded-Gómez, Ignacio; García-Matilla, Agustín** (2012). "La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos". *Icono 14*, v. 10, n. 3, pp. 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, Joan; Figueras-Maz, Mònica; Masanet, Maria-José; Hafner, Amalia** (2017). "Revisió dels paràmetres que regeixen l'educació mediàtica". *Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)*. <https://bit.ly/3TviVSA>
- Ferrés, Joan; Figueras, Mònica; Ambrós, Alba** (2022). "EduMediaTest, una herramienta al servicio de la competencia mediática. Informe sobre el proyecto, los resultados y las recomendaciones". *Quaderns del CAC*, v. 48, n. 25, pp. 79-84. https://www.cac.cat/sites/default/files/2022-11/Q48_Ferres_etal_ES.pdf
- Ferrés, Joan; Masanet, Maria-José; Blanco, Saúl** (2014). "La Educación mediática como carencia". En: *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Eleá, Iliana (Ed.), pp. 265-271. Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth & Media at NORDICOM, University of Gothenburg. <https://www.researchgate.net/publication/268147455>
- Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro** (2012). "Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators". *Comunicar*, v. 38, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Francisco-Amat, Andrea; Pallarés-Piquer, Marc; Abellán-Fabrés, Gemma; Farné, Alessandra** (2022). "La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario". En: *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España. Observatorio ATIC*, n. 5. Sábada Chalezquer, Charo; Núñez Gómez, Patricia; Pérez Tornero, José-Manuel (Eds.), pp. 13-33. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>
- García-Ruiz, Rosa; Pérez-Escoda, Ana** (2019). "Empoderar a la ciudadanía mediante la educación en medios digitales". *Hamut'ay*, v. 6, n. 2, pp. 7-23. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1771>

- González-Carrión, Erika-Lucía; Aguaded, Ignacio** (2020). "Procesos de interacción en Instagramers latinoamericanas. El caso de Perú y Colombia durante el 2019". *Revista de Comunicación*, v. 19, n. 2, pp. 161-174. <https://doi.org/10.26441/rc19.2-2020-a9>
- González de Audikana, Manuel; Ruiz-Narezo, Marta; Moro Inchaurtieta, Álvaro** (2021). *Consumo de drogas y conductas de riesgo en la adolescencia*. Barcelona: Graó. <https://www.grao.com/libros/consumo-de-drogas-y-conductas-de-riesgo-en-la-adolescencia-42318>
- Gozálvez, Vicent; González-Martín, María-Rosario; Valero, Aída** (2022). "El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales". *Estudios sobre educación*, v. 42, pp. 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Guardiola, Ingrid** (2018). *L'ull i la navalla. Un assaig sobre el món com a interfície*. Barcelona: Arcàdia. <https://www.arcadia-editorial.com/lilibres/lull-i-la-navalla>
- Guerrero-Solé, Frederic** (2013). "El efecto tercera persona en el caso de los medios, la publicidad y contenidos controvertidos". *Tripodos*, v. 33, pp. 121-132. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/view/100
- IAB Spain** (2022). "Top Tendencias Digitales 2022". <https://iabspain.es/estudio/top-tendencias-digitales-2022>
- Imbert, Gerard** (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.
- Izcara-Palacios, Simón-Pedro** (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Lima: Ministerio de educación de Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Jenkins, Henry** (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University. <https://nyupress.org/9780814742952/convergence-culture>
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robison, Alice J.; Weigel, Margaret** (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The John D. and Catherine MacArthur Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Kadekova, Zdenka; Holienčinová, Mária** (2018). "Influencer Marketing as a Modern Phenomenon Creating a New Frontier of Virtual Opportunities". *Communication Today*, v. 9, n. 2, pp. 90-105. <https://www.communicationtoday.sk/download/22018/06.-kadekova-hol%C4%B1enc%C4%B1nova-%25E2%2580%2593-CT-2-2018.pdf>
- Korkmazer, Burcu; De Ridder, Sander; Van Bauwel, Sofie** (2022). "Gender, culture and morality: A case study of young people's negotiations of sexual intimacy online". *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, v. 14, n. 1, pp. 3-21. https://doi.org/10.1386/cjcs_00057_1
- Livingstone, Sonia** (2007). "From Family Television to Bedroom Culture: Young people's Media at Home". En: *Media Studies: Key Issues and Debates*. Devereux, Eoin (Ed.), pp. 299-321. London, UK: Sage. <http://eprints.lse.ac.uk/2772>
- Livingstone, Sonia; Sefton-Green, Julian** (2016). *The Class. Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York Press. <https://nyupress.org/9781479824243/the-class>
- Manago, Adriana; Brown, Genavee; Lawley, Kendall A.; Anderson, Gleen** (2020). "Adolescents' daily face-to-face computer-mediated communication: Associations with autonomy and closeness to parents and friends". *Developmental Psychology*, v. 56, n. 1, pp. 153-164. <https://doi.org/10.1037/dev0000851>
- Masanet, Maria-José; Contreras, Paloma; Ferrés, Joan** (2013). "Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth". *Communication and Society*, v. 26, n. 4, pp. 217-234. <https://doi.org/10.15581/003.26.36067>
- Masur, Philipp K; Bazarova, Natalya N; DiFranzo, Dominic** (2023). "The Impact of What Others Do, Approve Of, and Expect You to Do: An In-Depth Analysis of Social Norms and Self-Disclosure on Social Media". *Social Media+ Society*, v. 9, n. 1, pp. 20563051231156401. <https://doi.org/10.1177/20563051231156401>
- Mateus, Julio César; Andrada, Pablo; Ferrés, Joan** (2019). "Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógicas, políticas y metodológicas". *Revista de comunicación*, v. 18, n. 2, pp. 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Mesquita-Romero, Walter-Antonio; Fernández-Morante, Carmen; Cebreiro-López, Beatriz** (2022). "Critical media literacy to improve students' competencies". *Comunicar*, v. 30, n. 70, pp. 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Miller, Daniel; Costa, Elisabetta; Haynes, Nell; McDonald, Tom; Nicolescu, Razvan; Sinanan, Jolynna; Spyer, Juliano; Venkatraman, Shriram; Wang, Xinyuan** (2016). *How the World Changed Social Media*. London: UCLPress. <https://www.uclpress.co.uk/products/83038>
- O'Neill, Brian** (2023). *Research for CULT Committee - The influence of social media on the development of children and young people*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. [http://www.euro-parl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2023\)733109](http://www.euro-parl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2023)733109)

- Pereira, Sara; Pinto, Manuel; Moura, Pedro** (2015). "Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano". Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40488/1/SP_MP_PM_2015_niveis_literacia.pdf
- Pérez-Tornero, José-Manuel** (2008). "Media literacy. New conceptualisation, new approach". En: *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. pp. 103-116. Göteborg: Göteborg University. <https://ddd.uab.cat/record/220411>
- Porat, Erez; Blau, Ina; Barak, Azy** (2018). "Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance". *Computers & Education*, v. 126, pp. 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Potter, W James** (2010). "The State of Media Literacy". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, v. 54, n. 4, pp. 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Richardson, Jayson W; Martin, Florence; Sauers, Nick** (2021). "Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004–2019". *Learning, Media and Technology*, v. 46, n. 4, pp. 498-514. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1941098>
- Ríos-Hernández, Iván-Neftalí; Albarello, Francisco; Rivera-Rogel, Diana; Galvis, Carlos-Alberto** (2022). "La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia". *Revista de Comunicación*, v. 21, n. 2, pp. 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- Rodrigo-Moriche, María-Pilar; Goig, Rosa; Martínez-Sánchez, Isabel; Freitas, Ada** (2020). "La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes". *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, v. 35, pp. 139-173. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.11
- Rodríguez-Canfranc, Pablo; Villar-García, Juan-Pablo; Tarín-Quirós, Carlota; Blázquez-Soria, Julio** (2020). *Sociedad digital en España, 2019*. Madrid: Fundación Telefónica- Taurus. <https://bit.ly/3LjLO3l>
- Roosen, Tanguy** (2013). *Les compétences en éducation aux médias*. Bruxelles: Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/70981-les-competences-en-education-aux-medias-un-enjeu-educatif-majeur>
- Santos, Ariadna; Fernández-Planells, Ariadna; Naberhaus, Marta** (2022). "Joves, feminisme i autorepresentació a Instagram: reptes i recomanacions". *Quaderns del CAC*, v. 48, n. 25, pp. 85-95. <https://doi.org/10.34810/qcac48id406113>
- Scolari, Carlos A.** (2016). "Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *Revista Telos*, v. 103. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27788/Scolari_Telos_alfa.pdf?sequen
- Scolari, Carlos A.** (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. TRANSLITERACY H2020 Research and Innovation Actions. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Scolari, Carlos A.; Masanet, Maria-José; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José** (2018). "Transmedia literacy in the new media ecology: teens' transmedia skills and informal learning strategies". *El profesional de la información*, v. 27, n. 4, pp. 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Sherif, Muzafer; Hovland, Carl I.** (1961). *Social Judgment: Assimilation and Contrast Effects in Communication and Attitude Change*. New Haven, C.T.: Yale University Press. <https://www.bloomsbury.com/us/social-judgment-9780313224386>
- Statista** (2022). "Distribution of Instagram users worldwide as of January 2020, by age group". <https://bit.ly/3nGcSt4>
- Steinberg, Laurence** (2016). *Adolescence*. 13th ed. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO** (2018). "Alfabetización mediática e informacional". <https://bit.ly/3Xq2p9G>
- UNICEF** (2024). "¿Qué es la adolescencia?". <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- We are Social** (2023). "Digital 2023. Global overview Report". Meltwater. <https://indd.adobe.com/view/15280b35-8827-433f-9e5a-07f1ec8c23f2>
- West, Monique; Rice, Simon; Vella-Brodrick, Dianne** (2023). "Mid-Adolescents' Social Media Use: Supporting and Suppressing Autonomy". *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584231168402>
- Yue, Audrey; Nekmat, Elmie; Beta, Annisa R** (2019). "Digital literacy through digital citizenship: Online civic participation and public opinion evaluation of youth minorities in Southeast Asia". *Media and Communication*, v. 7, n. 2, pp. 100-114. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1899>
- Zozaya, Luisa-Dolores; Feijoo, Beatriz; Sádaba, Charo** (2022). "Análisis de la capacidad de menores en España para reconocer los contenidos comerciales publicados por influencers". *Revista de Comunicación*, v. 21, n. 2, pp. 307-319. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A15>