

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, n° 63, vol. XXVIII

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal



Igualdad de género,
medios y educación:
Una alianza global necesaria

Gender equality,
media and education:
A necessary global alliance



Edición en español



© COMUNICAR, 63, XXVIII

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
nº 63, vol. XXVIII (2020-2), 2º trimestre, 1 de abril de 2020

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=ranking-indexaciones>



JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2018 (2019-20): Q1. Impact Factor: 3,338. 5 Year Impact Factor 3,785. Inmediacy Index: 1,750; Eigenfactor Score: 0,00076; Comunicación: Q1 (posición 10 de 243, primer decil mundial; 1ª en español); Educación: Q1 (posición 9 de 88, primer decil mundial; 1ª en español)
SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: Indexada desde 2007 en Comunicación y Educación



SCOPUS

CITE SCORE 2018 (2019-20): (2,79); Q1 en Estudios Culturales posición 5ª de 890 (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 26ª de 312 (percentil 91). Q1 en Educación (posición 79ª de 1.040) (percentil 91).
SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2018 (2019-20): 0,851; Q1 en Estudios Culturales, en Comunicación y en Educación (primera revista en lengua española de toda Iberoamérica en las tres áreas)



RECYT (FECYT/MEC)

Ranking FECYT 2020: Educación: 1ª de 56 revistas (99,82 puntos sobre 100) (top 1%); Comunicación, Información y Documentación Científica: 1ª de 16 revistas (99,82 puntos sobre 100) (top 1%).
Sello de Excelencia de Calidad FECYT 2016-2019 (12 indicadores) (Boletín Oficial del Estado 14-06-2016). Renovación hasta 2020.



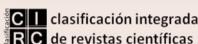
GOOGLE SCHOLAR

2019/20: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científicas. H5: 38. Mediana H5: 50. En 2019-09-23: H: 69; H5: 62 (30.912 citas acumuladas)
Índice H5 (2013-2017), según EC3 Reports, 2018 (UGR): 1ª en Educación (sobre 165; H5: 38); 1ª en Comunicación (sobre 51; H5: 38)



DIALNET MÉTRICAS

Q1: EDUCACIÓN 2018 (2019): posición 1ª (de 223); IF: 3,275 (655 citas)
Q1: COMUNICACIÓN 2018 (2019): posición 1ª (de 55); IF: 3,275 (655 citas)



CIRC (CLASIFICACIÓN INTEGRADA DE REVISTAS CIENTÍFICAS) (EC3 Metrics)

En 2019, Nivel A+ (máxima calificación)



REDIB (CSIC) (RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO)

2019: Posición 1ª de 1.039 revistas seleccionadas en todas las áreas. Calificación: 54,188



ERIH+

Nivel INT2 (2019)

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR EDICIONES

- www.revistacomunicar.com (Español)
- www.comunicarjournal.com (English)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

• COMUNICAR es una publicación científica que se edita trimestralmente (cuatro veces al año): enero, abril, julio y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales online con otras revistas de carácter científico.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- **EDICIÓN INGLESA:** Universidad de Chester (R.U.), MMU (Manchester) (Reino Unido), Tecnológico de Monterrey (México)
- **EDICIÓN PORTUGUESA:** Universidad de Brasilia (Brasil)
- **EDICIÓN CHINA:** Universidad del Sur California (EEUU), Universidad Baptista de Hong Kong (China)
- **EDICIÓN IBEROAMERICANA:** Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

IMPRIME (Printed by): Estigraf. Madrid (España)

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

PEDIDOS: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 63, XXVIII (2020-2)

**Igualdad de género, medios y educación:
Una alianza global necesaria**

**Gender equality, media and education:
A necessary global alliance**



TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dr. Francisco-José García-Ramos, Universidad Complutense de Madrid (España)
Dra. María-Soledad Vargas-Carrillo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Dra. Alexandra Wake, RMIT University (Australia)

- | | |
|--|-------|
| 01. Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática | 09-20 |
| Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review <i>María-Paz Prendes-Espinosa, Pedro-Antonio García-Tudela e Isabel-María Solano-Fernández (España)</i> | |
| 02. Los estudios de género en los Grados de Comunicación | 21-30 |
| Gender studies in Communication Degrees <i>Francisco-José García-Ramos, Francisco-A. Zurian y Patricia Núñez-Gómez (España)</i> | |
| 03. La mujer en YouTube: Representación y participación a través de la técnica Web Scraping | 31-40 |
| Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique <i>Uxia Regueira, Almudena Alonso-Ferreiro y Sergio Da-Vila (España)</i> | |
| 04. Influencia de las historias de Instagram en la atención y emoción según el género | 41-50 |
| Influence of Instagram stories in attention and emotion depending on gender <i>J.-F. Fondevila-Gascón, Óscar Gutiérrez-Aragón, Meritxell Copeiro, Vicente Villalba-Palacín y Marc Polo-López (España)</i> | |
| 05. Víctimas y victimarios de feminicidio en el lenguaje de la prensa escrita mexicana | 51-60 |
| Victims and perpetrators of femicide in the language of the Mexican written press <i>Elizabeth Tiscareño-García y Óscar-Mario Miranda-Villanueva (México)</i> | |

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- | | |
|--|---------|
| 06. SEO y cibermedios: De la empresa a las aulas | 65-75 |
| SEO and the digital news media: From the workplace to the classroom <i>Carlos Lopezosa, Lluís Codina, Javier Díaz-Noci y José-Antonio Ontalba-Ruipérez (España)</i> | |
| 07. Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar | 77-86 |
| Influence of family and pedagogical communication on school violence <i>Miguel Garcés-Pretzel, Yanin Santoya-Montes y Javier Jiménez-Osorio (Colombia)</i> | |
| 08. Ser o no ser amigos de los profesores en redes sociales: Las perspectivas de los estudiantes universitarios | 87-96 |
| To-friend or not-to-friend with teachers on SNSs: University students' perspectives <i>Zeynep Turan, Levent Durdu y Yuksel Goktas (Turquía)</i> | |
| 09. Voces domesticadas y falsa participación: Anatomía de la interacción en el podcasting transmedia | 97-107 |
| Domesticated voices and false participation: Anatomy of interaction on transmedia podcasting <i>David García-Marín y Roberto Aparici (España)</i> | |
| 10. Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis | 109-120 |
| Problematic Internet uses and depression in adolescents: A meta-analysis <i>Raquel Lozano-Blasco y Alejandra Cortés-Pascual (España)</i> | |

Política Editorial (Aims and Scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito internacional que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma privilegiada para la educomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission Guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.500 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por plataforma de gestión de manuscritos OJS: www.revistacomunicar.com/ojs. Cada trabajo, según normativa, ha de llevar dos archivos: presentación y portada (con los datos personales) y manuscrito (sin firma). Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 7 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. El Consejo de Editores pasará a estimar el trabajo para su evaluación al Consejo de Revisores, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 100 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english): www.revistacomunicar.com

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXVIII, 63

CONSEJO DE EDITORES (EDITORIAL BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

- Dr. Ignacio Aguaded. Universidad de Huelva, Spain

EDITORES ASOCIADOS (ASSISTANT EDITORS)

- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Rafael Repiso, UNIR
- Dra. Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Pérez-Escoda, Universidad de Nebrija
- Dr. Luis-Miguel Romero-Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- D^a Arantxa Vizcaino-Verdú, Universidad de Huelva
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva

EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)

- Dr. Francisco-J. García-Ramos, Universidad Complutense de Madrid (España)
- Dra. María-S. Vargas-Carrillo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
- Dra. Alexandra Wake (RMIT University, Melbourne, Australia)

COEDITORES INTERNACIONALES

- **Ed. Inglesa:** Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- **Ed. Portuguesa:** Universidade Nacional de Brasília, Brasil
- **Ed. China:** Dr. Yuechuan Ke (USA) y Dra. Alice Lee, Hong Kong
- **Ed. Iberoamericana:** M. Soledad Ramírez, TEC Monterrey, México y Abel Sung, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dra. Cristina Ponte, Universidad Nueva de Lisboa, Portugal
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, Chile
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dra. Arminda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. Octavio Islas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Dr. Don Shin, Chung-Ang University, Seúl, Corea
- Dr. Moisés Esteban-Guitert, Universitat de Girona
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dr. Juan de Pablos, Universidad de Sevilla
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Octavio Islas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Dr. Don Shin, Chung-Ang University, Seúl, Corea
- Dr. Moisés Esteban-Guitert, Universitat de Girona
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dr. Juan de Pablos, Universidad de Sevilla
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

680 Revisores de 48 países (2020-2)

www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Patricia de-Casas, Universidad Antonio de Nebrija
- Mgr. Daniela Jaramillo-Dent, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL, Ecuador
- Dra. M. Carmen Caldeiro, Universidad de Santiago
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, UNIR
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Mgr. Mónica Bonilla-Del-Río, Universidad de Huelva
- Mgr. Carmen Baldallo, Universidad de Huelva
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alex Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

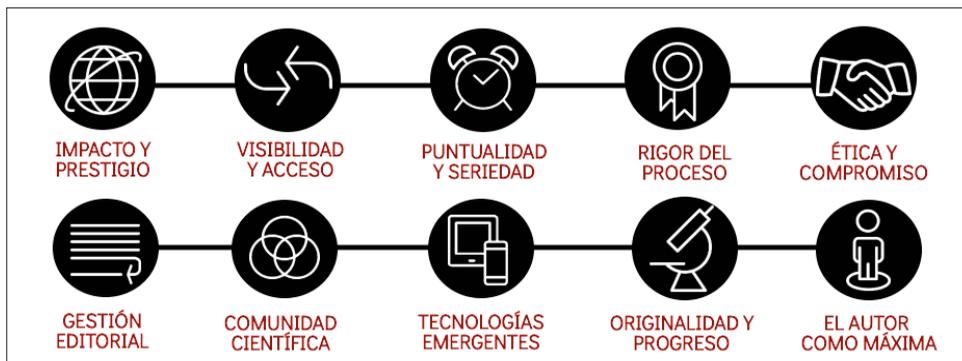
PREMIO GLOBAL MIL
UNESCO, 2019

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007



CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)



Los criterios de calidad de la revista «Comunicar» son los indicadores objetivos que comprometen un proceso serio y riguroso de edición, y, constituyen el aval para autores, revisores, colaboradores y lectores de que el producto final que se ofrece cumple con la máxima exigencia y el rigor científico esperado de una publicación de consideración nacional e internacional.

- El **impacto y prestigio** se garantiza por las posiciones en primer cuartil en las bases de datos más prestigiosas: Q1 en Journal Citation Reports (JCR) en el campo de Comunicación y Educación; Q1 en Scopus (SJR) en Estudios Culturales y Q1 en Scopus (CiteScore) en Comunicación y Educación.

- La **visibilidad y el acceso** quedan salvaguardados con una política de acceso abierto y compartido que ofrece todos los artículos publicados a la disposición de cualquier lector en versión bilingüe: español e inglés.

- La **puntualidad y la seriedad** es una máxima que ofrece un eficiente flujo de manuscritos en los tiempos establecidos, permitiendo una periodicidad de publicación trimestral.

- El **rigor del proceso** está respaldado por un Consejo Internacional de Revisores de más de 680 académicos de 48 países, especializados en las áreas de comunicación y educación.

- La **ética y compromiso** aseguran la prevalencia de derechos y deberes que protegen a toda la comunidad científica: autores, revisores, lectores y editores, asentados en las directrices del Comité Internacional de Publicaciones (COPE).

- Una **gestión editorial** ardua y pulcra basada en el trabajo de revisores y departamentos gestiona todo el proceso de publicación a través de la plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT).

- La **comunidad científica** se fomenta entre autores y lectores con un sólido equipo editorial que colabora de forma intensa y desinteresada en todo el proceso, amparada en un Consejo Editorial, un Comité Científico, un Consejo Internacional de Revisores, un Consejo de Redacción, así como un Consejo Técnico especializado.

- El uso y fomento de las **tecnologías emergentes** impulsa la difusión y el impacto de las publicaciones ajustando formatos de acceso (pdf., ePUB, html), modelos de comunicación y plataformas académicas de difusión científica (ResearchGate, Academia.edu, Facebook, Twitter).

- La **originalidad y progreso** de los trabajos presentados para el impulso de la ciencia y los campos de conocimiento de la educación y la comunicación quedan garantizados por los controles de plagio (CrossCheck) de todos los manuscritos.

Teniendo siempre al autor como máxima que es, en definitiva, la figura fundamental de este proceso, cada manuscrito está disponible en la web de la revista con información sobre citación, datos estadísticos, referencias utilizadas, interacción en redes y métricas de impacto.

Se trata, en definitiva, de un conjunto de estándares que cubren todo el proceso y avalan un trato profesional a todos los agentes implicados en la publicación, revisión, edición y difusión de los manuscritos.

Información estadística sobre evaluadores, tasas de aceptación e internacionalización en Comunicar 63

- Número de trabajos recibidos: 219 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 4,57%; Nivel de rechazo de manuscritos: 94,98%.
- Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 33 países.
- Número de Revisiones: 319 (213 internacionales y 106 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 23 países.
- Internacionalización de autores: 4 países (España, México, Colombia y Turquía).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales en COMUNICAR 63: 788 (2020-02) (www.revistacomunicar.com).



Comunicar 63



Dossier monográfico

Special Topic Issue

Igualdad de género, medios y educación:
Una alianza global necesaria

Gender equality, media and education:
A necessary global alliance

Comunicar
 Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 60, vol. XXXVII
 www.revistacomunicar.com
 Media Education Research Journal

Comunicar
 Revista científica internacional bilingüe en español e inglés en todos los artículos, y abstracts en chino y portugués.
 Decidida ocasión internacional y latinoamericana en sus temáticas, web-ek y authors.
 25 años de edición y 1.790 artículos publicados de
 Presencia en 707 bases de datos internacionales, selectivas, portales especializados, catálogos, listados y transparente sistema propio de evaluación pública de revistas científicas de "A3" por el Comité profesional de manuscritos a través de la "Formalidad", sistema antiplagio (CrossCheck), Altmetrics de análisis de las métricas como son citas e impactos documentales como Mediametrics, Scopus, etc.

Especializada en telecomunicaciones, comunicación, pedagogías especializadas en temas de masas, nuevas tecnologías, innovación y emprendimiento. Publica formatos: monografías y colecciones de comunicación científica e investigadores de todo el mundo. Condiciones impresas en español e inglés 2020 y acceso y disponibilidad internacional.

En indicaciones actual 2018-2020: «Comunicar» (Comunicación) (J. 3338). En Ciencias (Ciencias y Cultura) (J. 3348). Es Revista de Estudios Media Abierta en español en todas las áreas: Múltiples disciplinas y comunicaciones (vol. 20).

Scopus PEVYT
 REDIB
 ERIC
 EBSCO
 EBSCOhost

Comunicar
 Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 55, vol. XXXVI
 www.revistacomunicar.com
 Media Education Research Journal

La esfera mediática
 Controversias en la vida pública
 The Media Sphere. Controversies in Public Life

Q1
2018

Comunicar

Clarivate Analytics **Scopus®**
 JOURNAL CITATION REPORTS

9° / 88 Educación 5° / 890 Estudios Culturales
 10° / 243 Comunicación 26° / 312 Comunicación
 79° / 1.040 Educación



Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática

Gender equality and ICT in the context of formal education:
A systematic review

-  Dra. María-Paz Prendes-Espinosa es Catedrática en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España) (pazprend@um.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>)
-  Pedro-Antonio García-Tudela es Personal Investigador Predoctoral en Formación en Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Murcia (España) (pedroantonio.garcia4@um.es) (<https://orcid.org/0000-0003-0405-923X>)
-  Dra. Isabel-María Solano-Fernández es Profesora Titular en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España) (imsolano@um.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3760-8899>)

RESUMEN

Este artículo centra su interés en la igualdad de género, como uno de los objetivos más relevantes del sistema educativo para paliar la violencia de género y combatir los estereotipos. Paralelamente, las TIC se han convertido en una herramienta educativa muy importante en una sociedad digital como la que vivimos. En torno a estos dos tópicos llevamos a cabo esta investigación cuyo propósito es, a partir de la producción científica de los últimos seis años, analizar las prácticas educativas en contextos formales que trabajen la igualdad de género y las TIC (educación infantil, primaria, secundaria y superior). El diseño de investigación es una revisión sistemática, sustentada en la declaración PRISMA y la estrategia PICoS y usando el periodo de búsqueda 2013-2019. Tras el proceso de filtrado de un total de 90 documentos, se han encontrado 18 trabajos que contemplan ambos tópicos de estudio (género y TIC). Se ha realizado un análisis de contenido apoyado en redes semánticas, usando para ello Atlas.ti v.8. Entre los principales resultados, destacamos que la mayoría de buenas prácticas en los diferentes niveles educativos se relacionan con la utilización de la web 2.0. y con las competencias STEM. Por último, se recomienda el diseño de propuestas que trabajen el género a través de las TIC, siendo la «smart classroom» una sugerencia de interés que forma parte de las pedagogías emergentes.

ABSTRACT

This article focuses on gender equality as one of the most relevant objectives of the educational system to alleviate gender violence and combat stereotypes. At the same time, ICTs have become a very important educational tool in a digital society like the one where we live. Around these two topics we conducted this research whose purpose is, from the scientific production of the last six years, to analyze the educational practices in formal contexts that deal with gender equality and ICTs (infant, primary, secondary and higher education). The research design is a systematic review, based on the PRISMA statement and the PICoS strategy, using the 2013-2019 search period. After a screening process of a total of 90 documents, 18 papers were found that cover both study topics (gender and ICTs). A content analysis supported by semantic networks was performed, using Atlas.ti v.8. Among the main results, we highlight that most of the good practices in the different educational levels are related to the use of web 2.0. and STEM competences. Finally, we recommend the design of proposals that work on gender through ICTs, with the “smart classroom” as an interesting suggestion that is part of the emerging pedagogies.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Coeducación, feminismo, igualdad de género, TIC, educación infantil, educación primaria, educación secundaria, educación superior.

Coeducation, feminism, gender equality, educational technology, childhood education, primary education, secondary education, higher education.

1. Introducción y estado de la cuestión

«Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos» es el primer artículo de la declaración de los derechos humanos. Sin embargo, grandes organizaciones como la OMS han destacado que actualmente la violencia de género es un problema prioritario en la salud pública independientemente de la cultura y procedencia (Organización Mundial de la Salud, 2013), es una pandemia social presente en todos los países (Torres, 2010).

El término género ha supuesto la diferenciación entre aspectos biológicos (sexo) y sociales y también ha supuesto estereotipos (pasividad, dependencia, obediencia, etc.) que agravan la desigualdad, subordinando lo femenino a lo masculino y con consecuencias negativas para las mujeres (Ferrer & Bosch, 2013; Sánchez-Casales, 2014; Egea, 2019). Consideramos que carece de sentido utilizar el término de igualdad sin hacer referencia al feminismo, que es un movimiento anterior cronológicamente (Pino, 2017). El feminismo actual ha de buscar una socialización que beneficie la igualdad total entre géneros, alejada por tanto de una imagen falseada del mismo, la cual proviene de mitos y estereotipos (Solís, 2007; García-Jiménez et al., 2016).

En la actualidad, una manera muy extendida de concienciar y denunciar la desigualdad de género es a través del ciberfeminismo, concepto que enlaza tecnología, Internet y valores sociales en beneficio de la equidad (Catalán, 2017; Sánchez & Fernández, 2017) y con gran potencial en educación (Mérida, 2019). Uno de los movimientos ciberfeministas actuales a nivel mundial ha sido el de «#MeToo», para denunciar abuso y agresión sexual (Thissen, 2018).

Por otro lado, a lo largo de la historia se han dado tres modelos de organización del aula (Bonal, 1997): escuela segregada (alumnas y alumnos en espacios diferenciados), escuela mixta (convivencia de ambos) y escuela coeducativa (elimina desigualdades para ofrecer las mismas oportunidades). A pesar de los cambios sociales, muchos colegios españoles mantienen la misma organización espacial que hace cinco décadas, por lo que actualmente y como señala el urbanismo de género, debería generalizarse una estructura que favorezca unas relaciones igualitarias (Saldaña, 2018).

Por el contrario, se continúa perpetuando una cultura que diferencia expectativas, capacidades y proyectos de vida en relación al género (Cordero, 2013). Este hecho se inicia en los centros educativos a través de un sexismo infantil y puede ser causa de dificultades de convivencia escolar o incluso de situaciones de acoso (Ovejero et al., 2013), e impedir el éxito académico de ciertos escolares (Igbo et al., 2015). Siempre ha existido una tendencia a dividir por género al alumnado para realizar actividades que agravan más los estereotipos (Rodríguez & Miraflores, 2018) y se ha demostrado cómo en la actualidad la desigualdad en la institución escolar se mantiene, aunque transformada en nuevas formas más sutiles (Ugalde et al., 2019).

La coeducación sigue siendo un desafío para la escuela (López-Pascual, 2007; Subirats, 2016; Tomé, 2017; Egea, 2019; Ugalde et al., 2019). En la práctica, continúa reproduciéndose el denominado currículum oculto (Pacheco-Salazar & López-Yáñez, 2019) y los libros de texto son una buena muestra de ello (Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades, 2015). Esta situación pone en desventaja no solo a las alumnas, sino también a un sector estudiantil afectado por el acoso escolar homofóbico y transfóbico, dándose incluso riesgo de suicidio en jóvenes acosados (Carrer, 2018).

La principal actuación para erradicar las prácticas descritas ha de sustentarse en el desarrollo de un modelo escolar coeducativo apoyado en: la disposición espacial; transformación de contenidos y metodologías; el cambio de perspectiva; y el tratamiento transversal del problema (Bejarano et al., 2019; Gallardo & Gallardo, 2019). A partir de dichas medidas se puede trabajar para superar la educación sexista y jerárquica, favoreciendo el desarrollo personal, la socialización y la aceptación, valores y actitudes esenciales para crecer libres de estereotipos (Pino, 2017). Estos logros pasan inevitablemente por la mejora de la formación del profesorado, tanto en formación inicial (Bejarano et al., 2019) como continua (Gallardo & Gallardo, 2019). Carretero y Nolasco (2019) ponen de manifiesto que el 75% de los futuros docentes podría transmitir creencias sexistas a su alumnado.

Entre las diversas propuestas de actuación, es necesario reconocer el papel clave que cumplen las tecnologías para la innovación educativa y la mejora del currículum escolar (Escudero, 2014). El paso de una perspectiva micro a una más global en el ámbito de la tecnología nos ha permitido superar una visión

instrumental en pos de una más metodológica (Cabero, 2003), en la que las tecnologías se han revelado como recursos idóneos para la comunicación, representación y expresión de contenidos, así como la construcción compartida del conocimiento. En el contexto de la enseñanza formal, trabajos recientes han profundizado en cómo aprender con tecnologías y cómo promover el cambio metodológico en las aulas en situaciones enriquecidas con tecnologías (Prendes & Román, 2017; Serrano et al., 2016; Sánchez & Solano, 2016) y que pueden servir como punto de partida para promover la igualdad de género en las aulas.

Con la integración de tecnologías en las aulas, a las instituciones educativas se les ha añadido la etiqueta «digital» (García-Aretio, 2019). Sin embargo, no son numerosas las prácticas a través de las TIC para educar en la igualdad de género, tal y como demostramos con nuestra investigación. Algunas de las propuestas se circunscriben a la desigualdad de acceso entre hombres y mujeres a las asignaturas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y en este sentido, aunque existen diversas iniciativas para trabajar el género a través de las TIC (Chamorro, 2010; Hirata, 2018; Rheingans et al., 2018), sigue dándose una marcada brecha de género tanto en el ámbito profesional como en el académico en referencia al uso de la tecnología (Calvo, 2019; Holth et al., 2016; Tiainem & Berki, 2019). Las causas de este suceso pueden ser varias, entre ellas los estereotipos relacionados con la menor habilidad tecnológica femenina (Hill et al., 2010), la ausencia de referentes femeninos (Saéz & Clavero, 2016) o la formación permanente del profesorado (Pinedo et al., 2018).

Es por ello que es necesario remarcar la utilidad de las TIC en un doble sentido: como un contenido de enseñanza con el cual trabajemos para que las STEM no contribuyan a las desigualdades de género y, por otra parte, como herramientas que tanto alumnas como alumnos pueden utilizar en igualdad, viéndose incluso las estudiantes empoderadas por el potencial de las TIC (González-García & Pérez-Sedeño, 2002). Y este papel de las TIC en la educación de las niñas y de las mujeres aparece como elemento destacado por numerosas organizaciones internacionales (Naciones Unidas, 2015; ONU MUJERES, 1995; UNESCO, 2006) y trabajos (Boix, 2006; Gurumurthy, 2004), planteando la relevancia de luchar contra los estereotipos como el hecho de asociar la competencia tecnológica a las competencias propias de los hombres (Gil-Juárez et al., 2012).

Consideramos que las tecnologías son «aliadas para avanzar en la igualdad de oportunidades, dada la flexibilidad espacio-temporal que nos ofrecen y las oportunidades para la colaboración online» (García-Valcárcel & Arras, 2010: 10). Desde esta perspectiva fundamentamos el objeto de estudio de esta investigación desarrollada en el marco del proyecto «Gender Equality Matters (GEM): Tackling Gender-Based Violence».

2. Método

Esta investigación forma parte de las acciones llevadas a cabo en el marco mencionado previamente, financiado por el programa Rights, equality and citizenship de la Unión Europea para ser desarrollado en el bienio 2018-2020.

Nuestra pregunta de investigación es: ¿Cómo se está trabajando la igualdad de género a través de las TIC en contextos educativos formales? A partir de ella, el objetivo que planteamos es analizar las prácticas educativas en contextos formales que trabajan la igualdad de género mediante las TIC.

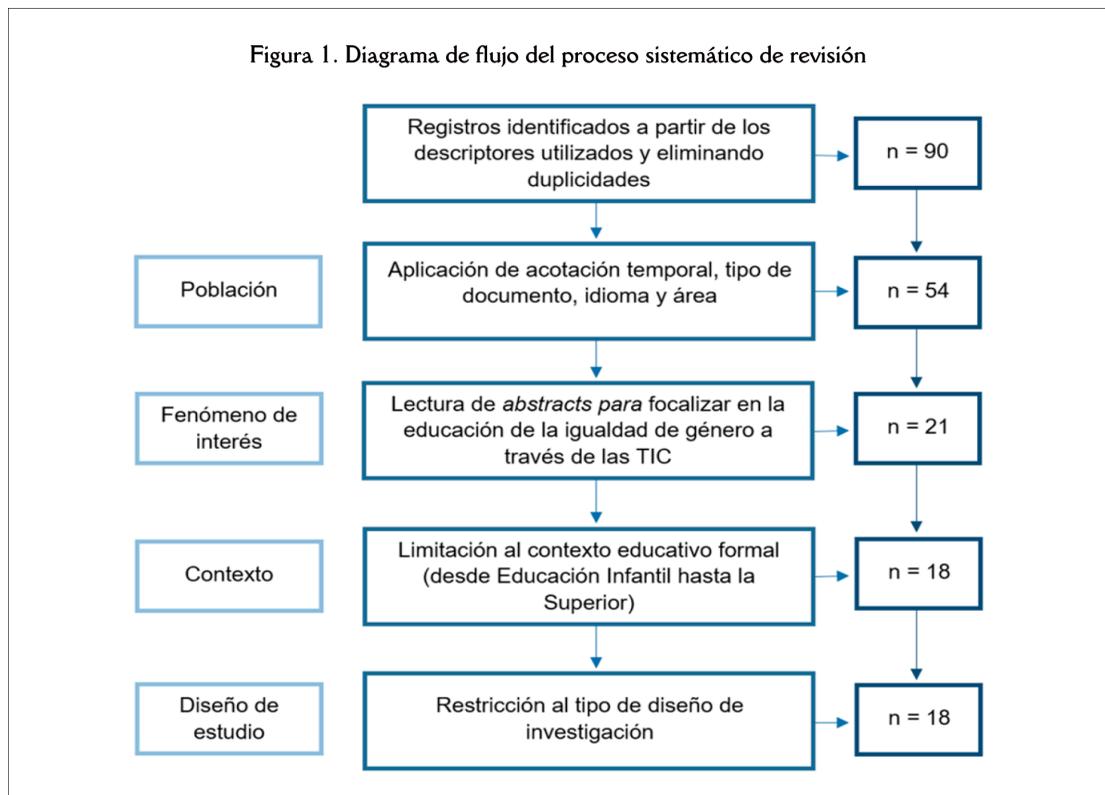
Con el fin de extraer y analizar los estudios más significativos sobre ello, se ha utilizado el método de la revisión sistemática de literatura (SLR) siguiendo las indicaciones expuestas por Conn et al. (2003) en cuanto a la necesidad de generar un corpus documental para facilitar la revisión. Para ello, se ha creado una base de datos (<http://bit.ly/2o1tdjJ>) de la muestra seleccionada a partir de la que se favorece el proceso de re-lectura, reducción y selección de información.

2.1. Procedimiento

Para realizar una óptima búsqueda de producciones científicas, y así garantizar la validación de las mismas, se han tenido en cuenta diversos criterios partiendo de la propuesta de Tacconelli (2010) y de la declaración PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010). Los criterios han sido: inclusión y exclusión, pertinencia, validez de los estudios, descripción de datos, eliminación de duplicidades, riesgo de sesgo, aplicación de

operadores booleanos y descriptores bilingües. El eje a partir del cual se aplicaron los criterios aludidos es la estrategia PICO_S: población, fenómeno de interés, contexto y diseño de estudio (Pertegal-Vega et al., 2019).

La población responde a los primeros criterios de delimitación de la búsqueda: utilización en español e inglés de las palabras clave «gender equality», «coeducation», «education», «ICT» y «technology»; acotación temporal a los últimos 6 años (2013-2019); tipo de documento (artículo, capítulo de libro y comunicación en congreso); idioma (inglés y español) y área (Ciencias Sociales). Todos los documentos seleccionados provienen de las principales bases de datos internacionales multidisciplinares (Web of Science y Scopus) y de Dialnet. El hecho de acotar la revisión a los últimos seis años persigue extraer los documentos más actuales en cuanto al problema de investigación abordado. Además, se comprobó que en años anteriores a 2013 la producción científica referente a las TIC y la educación en igualdad de género es más reducida.



El foco de interés de esta revisión se basa en la educación de la igualdad de género a través de las TIC, es decir, aquellas propuestas que traten directamente la temática o velen por mejorar la convivencia de los géneros. Seguidamente, el contexto investigado es el educativo formal, desde una etapa infantil (a partir de 3 años) hasta la universitaria. El diseño de estudio prioriza artículos cuantitativos y cualitativos que analicen experiencias puntuales o longitudinales.

En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo del proceso de revisión apoyado en la estrategia PICO_S. Tras una primera búsqueda a partir del uso de los descriptores, se obtuvo una población inicial de 90 documentos. Tras el filtrado con los criterios anteriormente explicados, la muestra definitiva final fue de 18 documentos.

En la última fase se procedió al análisis de resultados a partir de dos representaciones cuantitativas que exponen tanto el tipo de la muestra analizada, como la distribución de la misma en los diferentes niveles educativos investigados. Por otro lado, el problema de investigación se analiza a partir de una red semántica generada con Atlas.ti v.8. En la misma se codifican y categorizan las unidades de información

más significativas de los documentos seleccionados. Seguidamente, las 18 citas creadas se vinculan a los 4 códigos libres que se corresponden con cada uno de los niveles educativos.

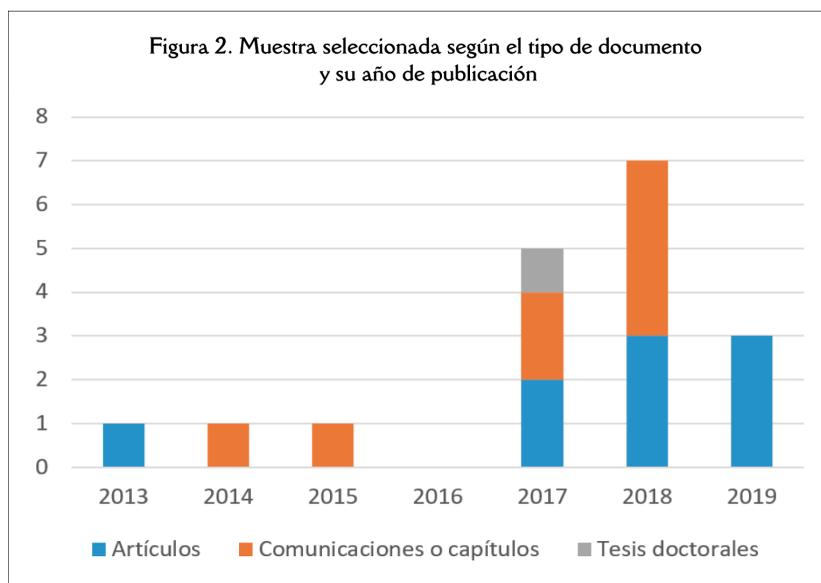
2.2. Muestra analizada

Las diferentes producciones científicas analizadas en la muestra final se presentan ordenadas cronológicamente en la Tabla 1.

| N.º | Referencia | País |
|-----|---|------------|
| 1 | Barragán & Ruiz (2013) | España |
| 2 | García-Vázquez (2014) | España |
| 3 | Pár-Ola & Faheem (2015) | Bangladesh |
| 4 | Maldonado (2017) | España |
| 5 | Ferreira (2017) | Portugal |
| 6 | Permoser (2017) | Austria |
| 7 | Stucchi (2017) | Italia |
| 8 | Savinskaya (2017) | Rusia |
| 9 | Barros, Vasconcelos, Araújo, Amaral, & Ramos (2018) | Portugal |
| 10 | Ferreira (2018) | Portugal |
| 11 | Hirata (2018) | Japón |
| 12 | Navarro-Pérez, Carbonell, & Oliver (2018) | España |
| 13 | Rheingans, D'Eramo, Diaz-Espinoza, & Ireland (2018) | EEUU |
| 14 | Sullivan & Umaschi (2018) | EEUU |
| 15 | Gkatzos (2018) | Grecia |
| 16 | Martínez-Romera (2019) | España |
| 17 | Aguilar (2019) | Colombia |
| 18 | Mérida (2019) | España |

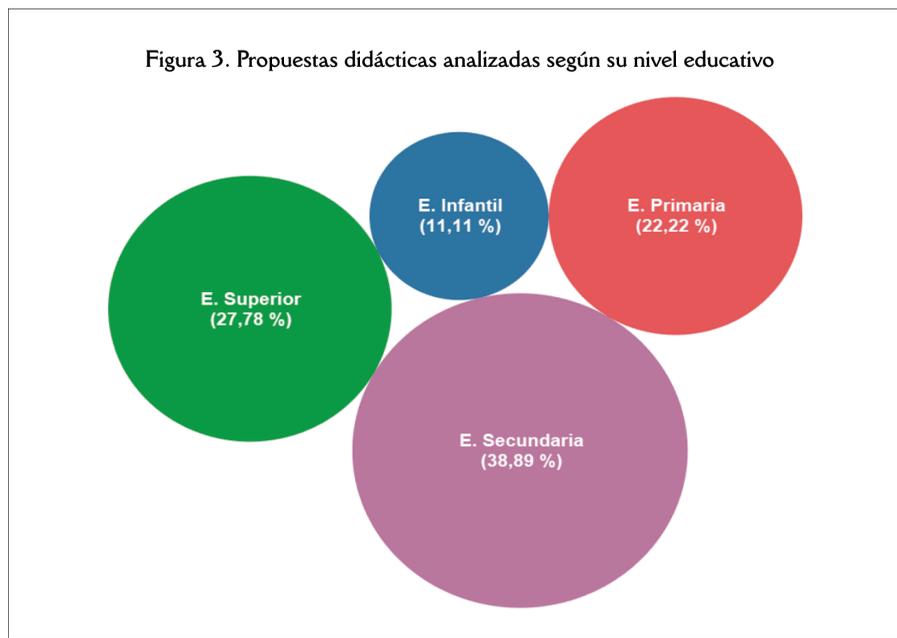
3. Análisis y resultados

En la Figura 2 se presenta un gráfico de columnas apiladas para comparar la muestra a partir del tipo de documento consultado en el transcurso del tiempo acotado. A pesar de la limitada muestra existente en bases de datos internacionales y nacionales, cabe destacar que existe, exceptuando el año 2016, un notable aumento de documentos que tratan la educación para la igualdad de género y no violencia a través de las TIC. Teniendo en cuenta el ascenso previo a 2019, se considera probable un incremento de trabajos en los próximos años.



Las prácticas docentes desarrolladas se acumulan en un nivel de Educación Secundaria (trabajos 1, 2, 4, 7, 10, 12 y 18 de la Tabla 1), tal y como expone la Figura 3.

A pesar de existir un crecimiento gradual en relación a la etapa educativa, en la educación superior se da una disminución (27,78%) en comparación con su nivel previo, es decir, Secundaria (38,89%). La explicación de este suceso es debido a que los estudios universitarios que educan en igualdad de género a través de la tecnología son mayoritariamente los relacionados con las competencias STEM (trabajos 9, 11 y 13 de la Tabla 1), exceptuando dos casos de los seleccionados (trabajos 3 y 16).



Las propuestas en Educación Infantil no son inexistentes, pero sí minoritarias (trabajos 8 y 10). En cambio, en Educación Primaria comienza a tener una mayor importancia la igualdad de género y su tratamiento a través de la tecnología (trabajos 6, 14, 15 y 17).

Hemos elaborado una red semántica para visualizar los resultados (Figura 4). En primer lugar, en Educación Infantil la igualdad de género se ha trabajado de dos formas diferentes: por un lado, a través de un proyecto que presenta asiduamente imágenes, juegos y otros recursos digitales (trabajo 5). Por otro lado, se han incluido contenidos esenciales de las competencias STEM para animar y despertar la inquietud femenina hacia esas posibilidades (trabajo 8).

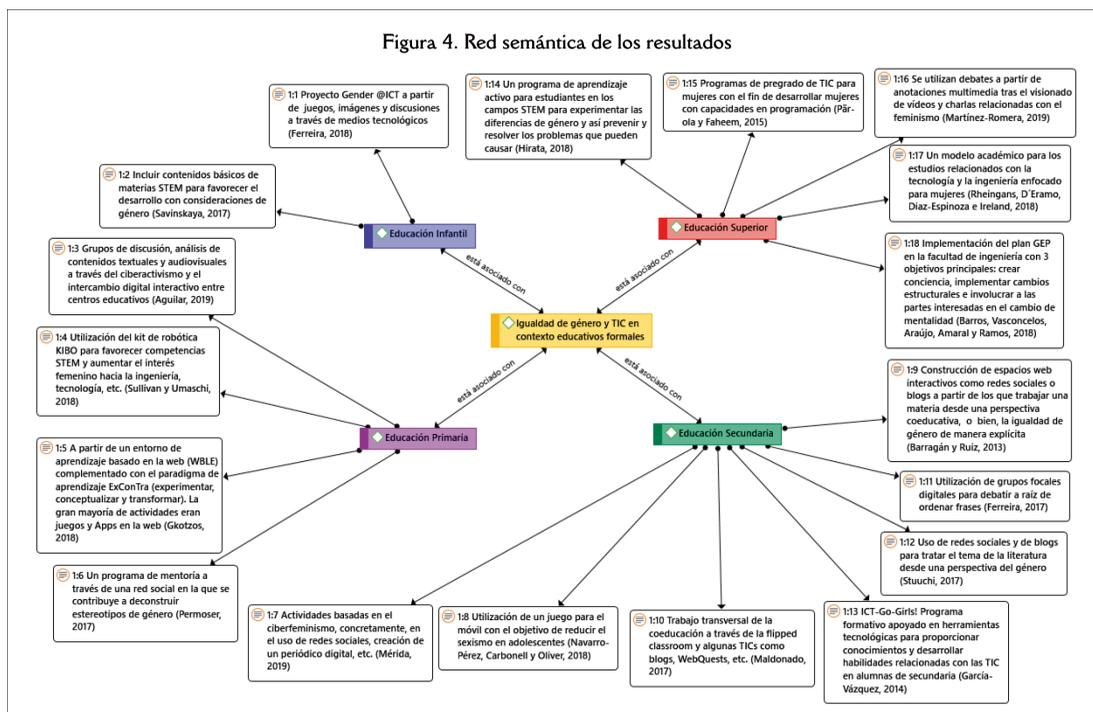
En Educación Primaria también se apuesta por incluir competencias STEM para beneficiar el interés femenino hacia la ingeniería, la tecnología, etc. Hemos encontrado propuestas basadas en la robótica (trabajo 14), en el desarrollo de un ciberactivismo a partir de grupos de discusión digitales entre colegios (trabajo 17) y, muy relacionado con dicha iniciativa, el desarrollo de entornos web para jugar, aprender y transformar la realidad social referente al género (trabajo 15).

En Primaria también se ha desarrollado una estrategia metodológica conocida como tutoría entre iguales, tratando la igualdad de género a partir de un programa de mentoría digital entre escolares para deconstruir estereotipos de género (trabajo 6).

De modo similar a una de las propuestas implementadas en Primaria, en Secundaria también se utiliza la web 2.0 a partir del ciberactivismo, o en este caso, ciberfeminismo (trabajo 18). En la misma línea, existen prácticas similares apoyadas en blogs o espacios sociales digitales para interactuar y trabajar una materia desde una perspectiva coeducativa, o bien, tratar el feminismo explícitamente a partir de actividades y foros de discusión (trabajos 1, 5 y 7).

Además de prácticas basadas en entornos virtuales, también se desarrollan otros proyectos basados en diferentes herramientas tecnológicas complementadas con diferentes estrategias como la «flipped classroom» o clase invertida (trabajos 2 y 4), o bien, propuestas didácticas basadas en el «mobile learning» a través de una aplicación móvil para reducir el sexismo (trabajo 12).

Figura 4. Red semántica de los resultados



Finalmente, en estrecha relación con las propuestas presentadas en Secundaria, en el nivel de Educación Superior también existen prácticas relacionadas con el uso de la web 2.0, en este caso a través de debates digitales tras el visionado de vídeos o charlas relacionadas con la temática (trabajo 16). El empleo de programas específicos para desarrollar competencias STEM en estudios universitarios como ingenierías también es un hecho que se repite en la muestra seleccionada (trabajos 9 y 11). Por último, es necesario destacar que dos prácticas se dirigen únicamente al sector femenino para desarrollar ciertas competencias relacionadas con la tecnología. Específicamente, estas consisten en integrar un programa pregrado (trabajo 3) o durante los estudios propios de ingeniería (trabajo 13).

4. Discusión y conclusiones

Uno de los principales resultados que a priori destaca es la escasa existencia de literatura científica acerca de la educación en igualdad de género a través de las tecnologías, herramientas que contribuirían a paliar problemas sociales como la brecha de género —tanto en el ámbito profesional como en el académico— en cuanto al uso de dispositivos electrónicos (Calvo, 2019).

El nivel educativo al que se asocian más propuestas (7 códigos) que cumplen los criterios establecidos es el de Secundaria (38,89 %), lo cual puede estar directamente relacionado con el hecho de ser una etapa en la que se acentúa la violencia de género en las aulas, tal y como indican Pastorino (2014) y González (2009), quien añade que el sexismo ha sido transmitido ya en niveles previos.

A pesar de la etiqueta de «centro digital» (García-Aretio, 2019) que las instituciones educativas tienen, los recursos más utilizados para su tratamiento continúan siendo en su mayoría «analógicos», tales como lecturas dirigidas, fichas, juegos de rol, cuentos tradicionales, etc., siendo implementados de manera puntual (López-Pascual, 2007; Solís, 2007).

Tal y como señalan diferentes trabajos (Subirats, 2016; Tomé, 2017), es necesario coeducar a través de proyectos y no actuaciones puntuales. Este hecho se cumple en la mayoría de los casos, puesto que bastantes propuestas de las analizadas están basadas en proyectos de larga duración como «Gender @ICT» (Ferreira, 2018), «ICT-Go-Girls» (García-Vázquez, 2014), programas de mentoría digital para deconstruir estereotipos de género en Educación Primaria (Permoser, 2017), entre otros. Además, también son comunes las actividades prolongadas en el tiempo que exigen continuidad tanto por parte del docente y los discentes. Ejemplo de este último caso podría ser la construcción de espacios web a partir de los

que trabajar una materia desde la perspectiva coeducativa (Barragán & Ruíz, 2013) o la creación de un periódico digital sobre estos tópicos (Mérida, 2019), ambas experiencias pertenecientes a Educación Secundaria.

En un análisis por niveles, la Educación Infantil es el que menos códigos tiene asociados (11%). Sin embargo, es considerado como uno de los niveles esenciales para el desarrollo integral y se da tanto una gran predisposición docente para educar a través de dispositivos electrónicos (Bel & Esteve, 2019; Sánchez et al., 2019), como para coeducar (Broch & Sanahuja, 2019; Oltra, 2019). Sin embargo, el vínculo entre ambas posibilidades es mínimo. Sí se observa que existe una iniciación a las competencias STEM que se trabajarán durante las etapas posteriores (Savinskaya, 2017), lo cual representa un hecho significativo para reducir la «brecha de género digital» (Calvo, 2019). Por otro lado, se comienza a utilizar la web 2.0. a partir de diversos recursos digitales (Ferreira, 2018), actuación también presente en el resto de niveles educativos.

En Primaria se continúan desarrollando las competencias STEM (Sullivan & Umaschi, 2018) y se ofrece un primer acercamiento al ciberactivismo (Aguilar, 2019). Además, una de las propuestas más sugerentes por su originalidad es la mentoría digital para eliminar los estereotipos de género (Permoser, 2017). Dicha estrategia, también conocida como tutoría entre iguales, es utilizada en diversos niveles para favorecer un aula inclusiva donde se atiende de manera óptima la diversidad (Moliner, 2011; Molina et al., 2019).

Por otro lado, el ciberactivismo o ciberfeminismo es una iniciativa notable en el nivel de Secundaria, para ello se crean grupos en redes sociales o periódicos digitales en los que se presentan debates, temas de actualidad y cualquier información interesante y referente a la importancia de la igualdad de género (Barragán & Ruiz, 2013; Ferreira, 2017; Stucchi, 2017; Mérida, 2019). Un aspecto destacable de las prácticas relacionadas con esta iniciativa es que suelen presentar un carácter privado e interno de la/s institución/es participante/s, a diferencia de campañas sociales como «#MeToo» (Thissen, 2018), que denuncian públicamente la desigualdad de género en relación a diversos tópicos.

En Secundaria también hay prácticas apoyadas en la clase invertida (García-Vázquez, 2014; Maldonado, 2017) y diversos estudios demuestran el potencial académico, actitudinal y socializador que puede tener la clase invertida en este nivel, según Galindo y Badilla (2016).

El «mobile learning» también es una estrategia que ha demostrado ser de utilidad para la población escolar en la etapa de Secundaria (Alises, 2017), y a pesar de los riesgos existentes del uso del Smartphone en jóvenes (Villanueva, 2012), hemos encontrado una aplicación móvil con el fin de reducir el sexismo (Navarro-Pérez et al., 2018).

Al igual que en todas las etapas previas, en Educación Superior también se utiliza la web 2.0. para educar en igualdad de género a través de debates o charlas (Martínez-Romera, 2019). También hemos encontrado iniciativas relacionadas con el desarrollo de las competencias STEM en los estudios de ingeniería o relacionados con la tecnología (Barros et al., 2018; Hirata, 2018). La alfabetización digital y la competencia tecnológica son dos realidades necesarias en cualquier formación universitaria (Acuña, 2014) y la oferta de propuestas para unos Grados en concreto no favorece la disminución de la brecha de género digital, ni la creación de conciencia referente a la necesaria igualdad de género en la presente sociedad.

Por otro lado, también se han analizado dos propuestas (Pär-Ola & Faheem, 2015; Rheingans et al., 2018) que pueden suponer un retroceso en vez de un avance, puesto que al ofrecer una formación exclusiva para el sector femenino se podría perpetuar un sexismo en cuanto a las capacidades de cada género, consiguiendo así dividir y contribuir a la desigualdad presente en el currículum oculto (Cordero, 2013; Rodríguez & Miraflores, 2018; Pacheco-Salazar & López-Yáñez, 2019). En relación con ello, Ugalde et al. (2019) afirman que la primera impresión de una práctica coeducativa puede ser positiva, pero en los últimos años se están desarrollando iniciativas sutiles que agravan aún más los estereotipos, como pueden ser estos casos.

De manera complementaria a la realidad universitaria señalada, es llamativo que en torno al 75% de las personas que estudian el grado de Educación podrían transmitir creencias sexistas a su alumnado (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015). Sin embargo, no existen propuestas

implementadas -ni diseñadas- en las facultades de Educación para contrarrestarlo. Por ello, es necesario analizar la formación de educadores y ofertar formaciones específicas sobre la igualdad de género a través de seminarios obligatorios, según Carretero y Nolasco (2019) o, en nuestra opinión, tratándolo de manera transversal.

Tal y como se ha expuesto, la gran mayoría de propuestas vinculadas a la tecnología están basadas en la web social o web 2.0, por lo que se basan en favorecer la interacción y la colaboración entre estudiantes para deconstruir estereotipos y debatir sobre temas referentes a la igualdad de género. De la misma manera, en todos los niveles investigados existen propuestas para desarrollar ciertas competencias STEM o habilidades con TIC, ya sea de manera mixta, o únicamente femenina.

Por otro lado, a partir de las conclusiones de nuestro estudio, es necesario profundizar en ciertos aspectos. Primeramente, es imprescindible diseñar propuestas en forma de programas o proyectos que favorezcan el trabajo de la igualdad de género desde una perspectiva digital en cualquier contexto educativo formal. La escasa literatura sobre estos tópicos (género y TIC), tal y como se pone en evidencia en la revisión que hemos presentado, nos demuestra la necesidad de trabajar en las prácticas docentes coeducativas y las TIC. En el trabajo de Boix (2006) se recoge esta idea tomando como punto de partida las conclusiones de la "Conferencia Mundial de la Mujer" de Beijing de 1995 (ONU MUJERES, 1995). Otros eventos internacionales y documentos oficiales posteriores nos marcan vías de trabajo para el empoderamiento de las mujeres a través de las TIC (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2006). En esta misma línea, González-García y Pérez-Sedeño (2002) remarcan la importancia de redefinir los contenidos curriculares y revisar nuestras metodologías en el ámbito de las ciencias y las tecnologías. También en este sentido, los 18 artículos analizados pueden servirnos como ejemplos de buenas prácticas con TIC en relación con las diferencias de género.

Como consecuencia de la desinformación y los estereotipos arraigados al feminismo (García-Jiménez et al., 2016), así como los sucesos derivados de un sexismo implantado en el seno social, no solo es necesario desarrollar prácticas transversales, sino que se necesitan planes adaptables a la realidad académica para tratar de manera explícita la equidad de género (Bejarano et al., 2019).

Por último, se considera preciso aludir dos líneas de investigación prospectivas. Una de ellas para profundizar cualitativamente en las propuestas estudiadas a partir de entrevistas con los mentores de los proyectos analizados. De esta manera, se podrán extraer unas pautas orientativas para facilitar la intervención en otros contextos escolares. Por otro lado, también se considera adecuado emprender una nueva línea a partir de la que se pueda profundizar y diseñar propuestas didácticas basadas en la «Smart classroom» o clase inteligente (Sumadyo et al., 2018; Bdiwi et al., 2019), ya que esta supone una reestructuración del espacio físico que se puede orientar desde una perspectiva del urbanismo de género (Saldaña, 2018). Además, en los espacios inteligentes de aprendizaje, la tecnología es protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso podría suponer el acortamiento de la brecha de género digital. El desarrollo de habilidades digitales no se debe orientar exclusivamente hacia el sector femenino (Pär-Ola & Faheem, 2015; Rheingans et al., 2018), sino que es una tarea colectiva. Significa comprender que las tecnologías son un ámbito de conocimiento útil para todos los estudiantes, sea cual sea su género, y que además la adquisición de competencias tecnológicas ya desde las etapas escolares iniciales puede contribuir a aminorar las diferencias de género que se producen en los estudios universitarios de tipo técnico o del área de ciencias (Elizondo et al., 2010; Puy-Rodríguez, 2017).

Nos queda mucho camino por recorrer desde la educación reglada. La retroalimentación entre la investigación y las experiencias educativas reales supondrá un compromiso que suprimirá la visión estereotipada del género, la discriminación y la violencia en beneficio de una mejor convivencia e igualdad social.

Apoyos

Esta investigación es parte del proyecto «Gender Equality Matters (GEM): Tackling Gender-Based Violence» (Ref. 810447-GEM-REC-AG-2017/REC-RDAP-GBV-AG-2017), financiado en la convocatoria «Rights, equality and Citizenship Programme 2016» (programa H2020 de la Unión Europea) y que coordina la «Dublin City University».

Referencias

- Acuña, S.R. (2014). Alfabetización digital en los contextos de formación universitaria. *Revista Luciérnaga-comunicación*, 6(12), 1-15. <http://bit.ly/2kMwVV3A>
- Aguilar, N.J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Alises, M.E. (2017). Potencial pedagógico del mobile learning en el aula de música de secundaria. *Revista de la SEECI*, 43, 29-51. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.29-51>
- Barragán, R., & Ruiz, E. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado*, 17, 309-323. <http://bit.ly/2mkS4Oy>
- Barros, V., Vasconcelos, R.M., Araújo, E., Amaral, L., & Ramos, I. (2018). A positive perspective to implementation of a gender equality plan: A question of design, time and participation. In *Institute of electrical and electronics engineers*. <https://doi.org/10.1109/iee.2018.8659112>
- Bdiwi, R., Runz, C., Faiz, S., & Cherif, A.A. (2019). Smart learning environment: teacher's role in assessing classroom attention. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2072>
- Bejarano, M.T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bel, M., & Esteve, F.M. (2019). Robótica y pensamiento computacional en el aula de Infantil: Diseño y desarrollo de una intervención educativa. *Quaderns digitals*, 88, 74-89. <http://bit.ly/2meizJU>
- Boix, M. (2006). Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación: creando puentes entre las mujeres. *Mujeres en Red*. <http://bit.ly/2OCVUNO>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Graó.
- Broch, D., & Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de «La Cenicienta» desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 169-182. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.013>
- Cabero, J. (2003). New technologies in a global age. [Replanteando la tecnología educativa]. *Comunicar*, 21, 23-30. <https://doi.org/10.3916/C21-2003-04>
- Calvo, M.E. (2019). Científicas e inventoras a través de los cuentos. *IQUAL*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.6018/igual.340701>
- Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: Voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Catalán, P. (2017). Ciberfeminismo. Enlaces y vínculos.net. *Libre Pensamiento*, 91, 43-51. <http://bit.ly/2l3pKQR>
- Chamorro, M. (2010). Propuesta de actividades para trabajar la coeducación en Educación Primaria. *Pedagogía Magna*, 9, 27-34. <http://bit.ly/2kHYFIP>
- Conn, V.S., Isaramalai, S., Rath, S., Jantarakupt, P., Wad-Hawan, R., & Dash, Y. (2003). Beyond MEDLINE for Literature Searches. *Journal of Nursing Scholarship*, 35(2), 177-182. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2003.00177.x>
- Cordero, L.M. (2013). Barrera para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de Género*, 8, 201-221. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.887>
- Egea, M. (2019). Proyecto de intervención: "protégete contra la violencia de género". *IQUAL*, 2, 73-92. <https://doi.org/10.6018/iQual.347361>
- Elizondo, A., Novo, A., & Silvestre, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Instituto de la Mujer. <http://bit.ly/33eqNxl>
- Escudero, J.M. (2014). Contextos, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿El dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación*, 24, 13-37. <http://bit.ly/2KK5VWv5>
- Ferreira, E. (2017). The eco-production of gender and ICT gender stereotypes in schools. *First Monday*, 22(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i10.7062>
- Ferreira, E. (2018). Gender and ICT: School and gender stereotypes. In João-Silva, M., Ponte, C., & Dodero, J.M. (Eds.), *Institute of electrical and electronics engineers* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1109/siie.2017.8259672>
- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 1(17), 105-122. <https://bit.ly/2RjM2vf>
- Galindo, J.J., & Badilla, M.G. (2016). Innovación docente a través de la metodología Flipped Classroom: Percepción de docentes y estudiantes de Educación Secundaria. *Didasc@lia*, 7(6), 153-172. <http://bit.ly/2kLoL7C>
- Gallardo, J.A., & Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista educativa Hekademos*, 26, 31-39. <http://bit.ly/2kL1faT>
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED*, 22(2), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Jiménez, M., Cala, M.J., & Trigo, M.E. (2016). Conocimiento y actitudes hacia el feminismo. *Femeris*, 1(1-2), 95-112. <https://doi.org/10.20318/femeris.2016.3229>
- García-Valcárcel, A., & Arras, A.M. (2010). *Competencias en TIC y rendimiento en la Universidad: Diferencias por género*. Universidad de Salamanca. <http://bit.ly/2nRCP0C>
- García-Vázquez, S. (2014). ICT-Go-Girls! Promoting secondary School girls entrepreneurship through ICT. In López, A.J., González, A., & Aguayo, E. (Eds.), *II Jornada Universitaria Galega en Xénero* (pp. 135-140). <http://bit.ly/2l3sMod>
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., & Vitores, A. (2012). Género y TIC: En torno a la brecha digital de género. *Athena Digital*, 12(3), 3-9. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1137>

- Gkatzos, D. (2018). Teaching children's rights and climate change with the support of act for climate web-based learning environment. *Prospects*, 47(1-2), 133-147. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9421-5>
- González, F. (2009). *Sexismo y violencia de género en la población escolar de Extremadura: Un estudio sociológico para la igualdad de género*. Universidad de Extremadura. <http://bit.ly/2mJZqLY>
- González-García, M.I., & Pérez-Sedeño, E. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia*, 2. <http://bit.ly/33gKBzU>
- Gurumurthy, A. (2004). *Género y TIC*. Bridge. <http://bit.ly/2D9aKWV>
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A. (2010). *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. AAUW. <http://bit.ly/2ldiY10>
- Hirata, S. (2018). Higher Education practices accounting for gender differences in technological development as part of SDGs achievement. In Lee, M.J.W., Nikolic, S., Ros, M., Shen, J., Lei, L.C.U., ... Venkatarayalu, N. (Eds.), *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering* (pp. 207-214). <https://doi.org/10.1109/tale.2018.8615349>
- Holth, L., Bergman, A., & Mackenzie, R. (2017). Gender, availability and dual emancipation in the Swedish ICT sector. *Work, Employment and Society*, 31(2), 230-247. <https://doi.org/10.1177/0950017016651378>
- Igbo, J., Onu, V., & Obiyo, N. (2015). Impact of gender stereotype on secondary school students' self-concept and academic achievement. *Sage Open*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ed.) (2015). Educación en igualdad: Diagnóstico general informe previo. Administración General del Estado. <http://bit.ly/2ldDico>
- López-Pascual, A. (2007). Actividades sobre la igualdad de género en el primer ciclo de Educación Primaria. *Idea la Mancha*, 4, 261-265. <http://bit.ly/2kl8nVr>
- Maldonado, M.P. (2017). *Flipped classroom y coeducación con TIC en la enseñanza bilingüe de ciencias en ESO*. <http://bit.ly/2mGriAs>
- Martínez-Romera, D.D. (2019). Feminismo y percepción del sexismo mediante TIC en educación superior. Un estudio de caso. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12634>
- Mérida, J.A. (2019). Ciberfeminismo: Una perspectiva desde las aulas. *Revisata Íber*, 94, 51-56. <http://bit.ly/2mLZESV>
- Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Moliner, L. (2011). Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria. [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. <http://bit.ly/2mfXuuk>
- Naciones Unidas (Ed.) (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Teseo. <http://bit.ly/34iOTc>
- Navarro-Pérez, J.J., Carbonell, A., & Oliver, A. (2018). Eficacia de una app psicoeducativa para reducir el sexismo en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.002>
- Oltra, M.A. (2019). Género y diversidad en la literatura infantil: Los mundos de ficción como espacio para educar en igualdad. In Rausell, H., & Talavera, M. (Eds.), *Género y didácticas: Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 191-224). Tirant lo Blanch. <http://bit.ly/2DbOmvV>
- ONU MUJERES (Ed.) (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. <http://bit.ly/2KPaIHR>
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2013). Informe de la OMS destaca que la violencia contra la mujer es «un problema de salud global de proporciones epidémicas». <http://bit.ly/2klal8h>
- Ovejero, A., Yúbero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171. <http://bit.ly/2lexkYO>
- Pacheco-Salazar, B., & López-Yáñez, J. (2019). «Ella lo provocó»: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Pär-Ola, Z., & Faheem, H. (2015). Impacting on Gender Equality through a Women's ICT program in South Asia: an exploratory study. In Nielsen, P. (Ed.), *Proceedings of the 13th International Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries* (pp. 391-401). University of Oslo. <http://bit.ly/2mD4ZLY>
- Pastorino, M.J. (2014). Violencia de género en las aulas de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 2, 112-133. <http://bit.ly/2mfOIC2>
- Pemoser, K. (2017). Re-ment-Reverse mentoring as a way to deconstruct gender related stereotypes in ICT. In *International Association for Development of the Information Society* (pp. 131-134). IGI GLOBAL. <http://bit.ly/2mLqrP7>
- Pertega-Vega, M.A., Oliva-Delgado, A., & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Systematic review of the current state of research on Online Social Networks: Taxonomy on experience of use. [Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso. *Comunicar*, 27, 81-91. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>
- Pinedo, R., Arroyo, M.J., & Berzosa, I. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Pino, A.M. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Ceuta [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://bit.ly/2mD15CO>
- Prendes, M.P., & Román, M.M. (2017). *Entornos Personales de Aprendizaje: Una visión actual de cómo aprender con tecnologías*. Octaedro.
- Puy-Rodríguez, A. (2017). *Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <http://bit.ly/2QKTcbr>
- Rheingans, P., eramo, E.D., Diaz-Espinoza, C., & Ireland, D. (2018). A model for increasing gender diversity in Technology. In Barnes, T., & García, D. (Eds.), *Proceedings of the 49th ACM Technical on Computer Science Education* (pp. 459-464). ACM. <https://doi.org/10.1145/3159450.3159533>

- Rodríguez, L., & Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: Adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293-297. <http://bit.ly/211bJmF>
- Saéz, M.J., & Clavero, N. (2016). Una propuesta interdisciplinar en primaria a través del uso de textos. *Revista Eureka*, 13(3), 628-642. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.09
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <https://doi.org/10.12795/habitatsociedad.2018.i11.11>
- Sánchez, J.M., & Fernández, D. (2017). Subactivismo feminista y repertorios de acción colectiva digitales: Prácticas ciberfeministas en Twitter. *El Profesional de la Información*, 26(5), 894-902. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.11>
- Sánchez, M.M., & Solano, I.M. (2016). Repensando el uso de metodologías en educación infantil en situaciones enriquecidas con tecnologías. In Roig-Vila, R. (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 3002-3015). Octaedro. <http://bit.ly/2rp24c5>
- Sánchez, M.M., Solano, I.M., & Recio, S. (2019). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la Educación Infantil. *Pixel-Bit*, 54, 165-184. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09>
- Sánchez-Casales, A. (2014). Sexo, género y agresión [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. Repositorio Institucional da USC. <http://bit.ly/2mKm8DF>
- Savinskaya, O. (2017). Gender equality in preschool STEM programs as a factor determining Russia's successful technological development. *Russian Education & Society*, 59(3-4), 206-216. <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1399758>
- Serrano, J.L., Gutiérrez, I., & Prendes, M.P. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender: Una aproximación práctica a la Tecnología Educativa*. Eduforma. <http://bit.ly/2pJU5Gc>
- Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Educare*, 10(1), 103-122. <https://doi.org/10.15359/ree.10-1.6>, <https://doi.org/10.15359/ree.10-1.6>
- Stucchi, M. (2017). Introduzione della letteratura di genere nell'Istruzione Secondaria attraverso l'uso delle TIC: una proposta didattica con le opere di Sibilla Aleramo e Cristina Comencini [Tesis Doctoral, UNED]. e-SpacioUNED. <http://bit.ly/2mIVVa97>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: El caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36. <http://bit.ly/2mM6ec5>
- Sullivan, A., & Umaschi, M. (2018). Investigating the use of robotics to increase girls' interest in engineering during early elementary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1033-1051. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9483-y>
- Sumadyo, M., Santoso, H.B., & Sensuse, D.I. (2018). Metacognitive components in smart learning environment. *Journal of Physics*, 978, 978-978. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/978/1/012025>
- Tacconelli, E. (2010). Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care. *The Lancet*, 10(4). [https://doi.org/10.1016/s1473-3099\(10\)70065-7](https://doi.org/10.1016/s1473-3099(10)70065-7)
- Thissen, L. (2018). #Metoo: ¿de la campaña social al cambio social? *Temas para el Debate*, 54, 285-286. <http://bit.ly/2o2ilCd>
- Tiainen, T., & Berki, E. (2019). The re-Production process of gender bias: A case of ICT professors through recruitment in a gender-neutral country. *Studies in Higher Education*, 44(1), 170-184. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1351428>
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: Una mirada general. *TABANQUE*, 23, 15-44. <http://bit.ly/2lftHyrJ>
- Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B.G., & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNESCO (Ed.) (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. UNESCO. <http://bit.ly/2KML7iU>
- Urrutía, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Villanueva, V. (2012). Programa de prevención del abuso y la dependencia del teléfono móvil en población adolescente [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <http://bit.ly/2kLvCxS>



Los estudios de género en los Grados de Comunicación

Gender studies in Communication Degrees

-  Dr. Francisco-José García-Ramos es Profesor Ayudante Doctor en los Estudios de Publicidad y Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid (España) (fjgarciamos@ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1805-650X>)
-  Dr. Francisco-A. Zurian es Profesor Contratado Doctor en los Estudios de Publicidad y Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid (España) (azurian@ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-3734-6879>)
-  Dra. Patricia Núñez-Gómez es Profesora Titular en los Estudios de Publicidad y Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid (España) (pnunezgo@ccinf.ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-3028-9429>)

RESUMEN

El presente trabajo es fruto de una investigación desarrollada en el marco del proyecto «UNESCO UniTWIN Network on Media, Gender, and ICTs» para determinar la presencia de asignaturas con un contenido específico en estudios de género en los actuales planes de estudio de los Grados españoles en el área de comunicación. La inclusión de asignaturas que aborden la igualdad de género en relación a los medios y procesos de comunicación obedece a lo establecido en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995). El objetivo principal de este trabajo será la indagación del nivel de presencia de estas asignaturas en los Grados en comunicación identificando los elementos que las definen a nivel temático, metodológico y relevancia dentro del plan de estudios. Se plantea un diseño metodológico mixto partiendo de una investigación ex-post-facto, con orientación descriptiva y de búsqueda de la mejora, un análisis cualitativo de planes de estudio mediante ATLAS.ti y un panel de expertos. Los resultados inciden en una escasa presencia de este tipo de asignaturas, con mayor porcentaje en la universidad pública respecto a la privada y una mínima relevancia como materia obligatoria. Un trabajo que vislumbra la actual formación reglada en cuestiones de género de las futuras generaciones de profesionales de los medios y que sirve de apoyo para futuros cambios de planes de estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

This paper is the result of a research carried out under the umbrella of the “UNESCO UniTWIN Network on Media, Gender, and ICTs” Project, and it tries to determine the presence of subjects with a specific focus on gender in the current Communication Degrees offered at Spanish universities. The inclusion of subjects about gender equality in relation to media follows the suggestions of the IV World Conference on Women in Beijing (1995). The main objective of this research will be to investigate the presence of these subjects in Communication Degrees, identifying the elements that define them at a thematic, methodological and relevant levels within the curriculum. A mixed methodological design is proposed based on ex-post-facto research, with a descriptive orientation and the search for improvement, a qualitative analysis of study plans using ATLAS.ti and a panel of experts. The results reveal a scarce presence of this type of subjects, with a higher percentage in public universities than in private ones, and also a minimal relevance as compulsory subjects. This research study reveals the current formal training in gender studies of future generations of media professionals and serves as an endorsement for forthcoming changes of curricula in the European Higher Education Area context.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Igualdad, género, comunicación, periodismo, TIC, universidad, Grado, currículo.
Equality, gender, communication, journalism, ICT, university, Degree, curriculum.



1. Introducción

El desarrollo de un plan integral para promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer a través de los medios de comunicación es una prioridad en la agenda UNESCO. Para ello, las universidades y facultades especializadas en las distintas áreas de la comunicación son un espacio clave para ayudar a erradicar cualquier forma de discriminación contra la mujer. La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, puso de relieve en la sección J «La mujer y los medios de difusión» de la «Declaración y Plataforma de Acción de Beijing», la importancia de los «mass media» como agentes prioritarios para conseguir este objetivo (UN Women, 1995: 57). Desde entonces, el debate internacional sobre la igualdad de género en el ámbito de la comunicación mediática ha generado extensa literatura (Grizzle, 2014) y reportes anuales como los de «The World Summit on the Information Society» (EEES, 2003), «International Association for Media and Communication Research» (UNESCO, 2014), «Report on equality between women and men in the EU» y «Women in the digital age» (European Commission, 2018a; 2018b), «Mainstreaming gender into policies and the programmes of the institutions of the European Union and EU member states» y «Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU member states: Women and the media. Advancing gender equality in decision-making in media organizations» (European Institute for Gender Equality, 2013a; 2013b), o la «Global report on the status of women in the news media» (International Women's Media Foundation, 2011), entre otros.

Sobre las universidades, la Declaración de Beijing en su objetivo B.4. propuso «establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios» planteando en la «sección J, medida 83» la necesidad de contemplar la dimensión de género en todos los programas educativos «fomentando la inclusión en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior» (UN Women, 1995: 56-59). En su «Priority Gender Equality Action Plan 2008-2013», UNESCO ratificó esta recomendación impulsando, en 2012 y junto con la Federación Internacional de Periodistas, el marco «Gender-Sensitive Indicators for Media». Entre sus objetivos estratégicos, el A5 incide en la formación en materia de igualdad de género entre «periodistas, otros trabajadores de medios de comunicación y funcionarios (hombres y mujeres) y acceso a la educación y capacitación, incluida la materia de género, para mujeres y hombres en los medios de comunicación» (UNESCO, 2012: 38). En 1992, UNESCO inicia el Programa «University Twinning and Networking» para fomentar la cooperación y los vínculos interuniversitarios a escala mundial. Una iniciativa que formará parte del «Global Alliance on Media and Gender» y que reúne a más de 700 instituciones en 116 países (UniTWIN, 2017).

En lo que afecta a la reforma de Bolonia y la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Preámbulo del Comunicado de Berlín de 2003 ya puso de relieve la importancia de la universidad para acabar con la desigualdad de género. Un hecho clave en la articulación del EEES, los objetivos de todos los estudios de Grado y las agencias de verificación (Saldaña, 2010).

En España, el congreso «Los Estudios sobre las Mujeres, de Género y Feministas. Grados y Postgrados», celebrado en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en 2006, planteó la urgente incorporación de los estudios de género en todo el corpus de titulaciones universitarias. Una demanda que también se amparaba en el marco del Título primero, Capítulo 4, apartado 7 de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de «Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género» y, a posteriori, se reafirma en el Título II, artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, «Para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres» así como en las distintas normativas autonómicas que la desarrollan. La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria por su parte, también se hará eco de ello en la introducción del protocolo de verificación de títulos universitarios (REACU, 2011).

La escasa implantación de los objetivos de la sección J de Beijing 95 (Verloo, 2005; Rees, 2005; North, 2010; Pollack & Hafner-Burton, 2011; Gallagher, 2015; Ross & Padovani, 2016; Padovani, 2016), impulsan en 2017 la creación de «The International UNESCO UnitWIN Network on Gender, Media, and ICTs» bajo el marco del «Priority Gender Equality Action Plan 2014-2021», la «Incheon Declaration for Education 2030» y la «Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible» (UN, 2015). Un proyecto interuniversitario que responde a la urgente necesidad de formar en la igualdad de género a las nuevas generaciones de estudiantes en las áreas de comunicación.

En el caso español, numerosos estudios también confirman la escasa implantación de los objetivos de la sección J de Beijing 95 en la práctica profesional (Gallego, 2004; Bernárdez et al., 2008; Matud et al., 2012; Martín & Navarro-Beltrá, 2012), así como de las recomendaciones del EEES y del imperativo legal del marco normativo estatal en el ámbito de la educación superior (López-Díez, 2000; 2005; Ballarín, 2009; Bosch & Ferrer, 2012; Bosch et al., 2011; Castellsagué et al., 2014) y concretamente en las áreas de comunicación (Menéndez, 2013; 2014; Guarinos et al., 2018).

Es en este contexto, y en vista del proceso Beijing+25 de marzo de 2020, cuando UNESCO-UniTWIN puso en marcha en 2018 el proyecto «Mapping Educational Strategies for Creating Gender-sensitive Journalism, Media, and ICT Curriculum» en once países: Australia, Chile, Ecuador, España, Estados Unidos, Etiopía, India, Italia, México, República Dominicana y Costa Rica. Conscientes de la importancia de contribuir a este mapeo, la UCM desarrolló en 2018 un estudio que, ampliando el de Guarinos et al. (2018), abordó todo sistema universitario español en base a siete objetivos:

- 1) Identificar las asignaturas de los planes de estudio de los Grados en las distintas áreas de comunicación que de forma explícita promuevan la igualdad de género en los medios y las TIC ya desde su propia denominación.
- 2) Especificar la naturaleza optativa u obligatoria de estas asignaturas en el plan de estudios.
- 3) Determinar su grado de presencia en las universidades públicas frente a las privadas.
- 4) Describir los contenidos, metodología y recursos bibliográficos recomendados.
- 5) Precisar el género dominante del profesorado que imparte estas asignaturas.
- 6) Analizar los datos obtenidos y llevar a cabo un diagnóstico del caso español.
- 7) Plantear unas recomendaciones finales a UNESCO-UniTWIN que sirvan de orientación para futuras acciones que promuevan estrategias educativas en comunicación e igualdad de género.

2. Material y métodos

Este estudio plantea un diseño metodológico mixto partiendo del ámbito de la metodología no experimental (Latorre et al., 2005), de tipo *ex-post-facto* –después del hecho (Buendía et al., 1998; Bernardo & Calderero, 2000; Latorre et al., 2005)–, y con orientación descriptiva y de búsqueda de la mejora. En las investigaciones de esta naturaleza el fenómeno ya ha ocurrido (Bisquerra, 2004) o se encuentra en desarrollo. Dado que el investigador «no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente no manipulables» (Kerlinger, 1975: 268) el foco se centrará en determinar el «qué es» del fenómeno educativo intentado dar respuesta a cuestiones sobre el estado de dicha situación.

Respecto a la recogida de información, la muestra aborda la totalidad de los planes de estudio oficiales vigentes en el curso 2017-2018 en el sistema universitario español en los Grados de Periodismo, Publicidad, Comunicación Audiovisual, Comunicación, Comunicación Cultural, Comunicación Digital y Comunicación Social. Los planes de estudios se han descargado de la web oficial de cada centro y se han procesado empleando el programa de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti como documentos primarios agrupados en familias según comunidad autónoma y universidad pública o privada. La estrategia de muestreo se realizó creando códigos con el nombre de los Grados objeto de estudio, el localizador de palabras con las denominaciones «género»; «mujer»; «igualdad» y «diversidad» y su posterior «Auto Codificación» con los códigos relativos a los Grados. Las asignaturas se validaron como parte de la muestra comprobando en su guía docente si la igualdad de género es uno de sus objetivos principales y es vehicular en su relación con el ámbito de la comunicación.

La muestra que imparten los Grados objeto de estudio la conforman 30 universidades públicas y 25 de carácter privado. En estas 55 universidades, la muestra final fue de 165 Grados, resultando 22 asignaturas que incluyen los códigos asignados en su propia denominación correspondientes a 21 Grados distintos. Para enriquecer cualitativamente las recomendaciones del informe final para UNESCO-UniTWIN, se realizó en abril de 2018 un panel de expertos para discutir y evaluar los resultados obtenidos, identificar necesidades y actuaciones que favorezcan la integración de la igualdad de género en estos planes de estudio. Este panel estuvo formado por 42 sujetos, personal docente e investigador (PDI) de universidades nacionales e internacionales, seleccionados en base a su experiencia en igualdad de género y educación

superior en el ámbito de la comunicación, independencia, dispersión geográfica y capacidad de trabajo en equipo (Tabla 1).

Tabla 1. Panel de expertos según categorías del PDI de universidades nacionales y su equivalencia en universidades internacionales

| Universidad | Catedrático/a | Titular | Contratado Doctor/a | Ayudante Doctor/a |
|---|---------------|-----------|---------------------|-------------------|
| Univ. de Alicante | — | — | — | 1 |
| Univ. Autónoma de Barcelona | — | 2 | — | 1 |
| Univ. Autónoma de Madrid | — | 1 | — | — |
| Univ. de Burgos | — | 2 | — | — |
| Univ. Complutense de Madrid | — | 2 | 2 | 2 |
| Univ. de Girona | — | — | — | 1 |
| Univ. de Granada | — | — | — | 1 |
| Univ. Internacional de La Rioja | — | 1 | — | — |
| Univ. Rovira i Virgili | — | 2 | — | — |
| Univ. de Salamanca | — | — | — | 1 |
| Univ. de Sevilla | — | 1 | — | 1 |
| Univ. de Valencia | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Total Nacional | 1 | 12 | 3 | 10 |
| Aston University, Reino Unido | 1 | — | — | — |
| Clark University, EEUU | — | — | — | 1 |
| Universidad del Atlántico, Colombia | — | 2 | — | — |
| Charleston University, EEUU | — | 1 | — | — |
| Dartmouth College, EEUU | 1 | — | — | — |
| Dickinson College, EEUU | — | 1 | — | — |
| Universität Giessen, Alemania | — | — | — | 1 |
| Université Grenoble-Alpes, Francia | 1 | — | — | — |
| Uniwersytet Lodzki, Polonia | — | — | — | 1 |
| Louisiana State University, EEUU | — | 1 | — | — |
| University of Mass.-Amherst, EEUU | 1 | — | — | — |
| University of Minnesota, EEUU | — | 1 | — | — |
| Oxford Brookes University, Reino Unido | 1 | — | — | — |
| Universidade Federal de Sergipe, Brasil | — | 1 | — | — |
| Université Paris-IV-Sorbonne, Francia | — | 1 | — | — |
| Total Internacional | 5 | 8 | — | 3 |

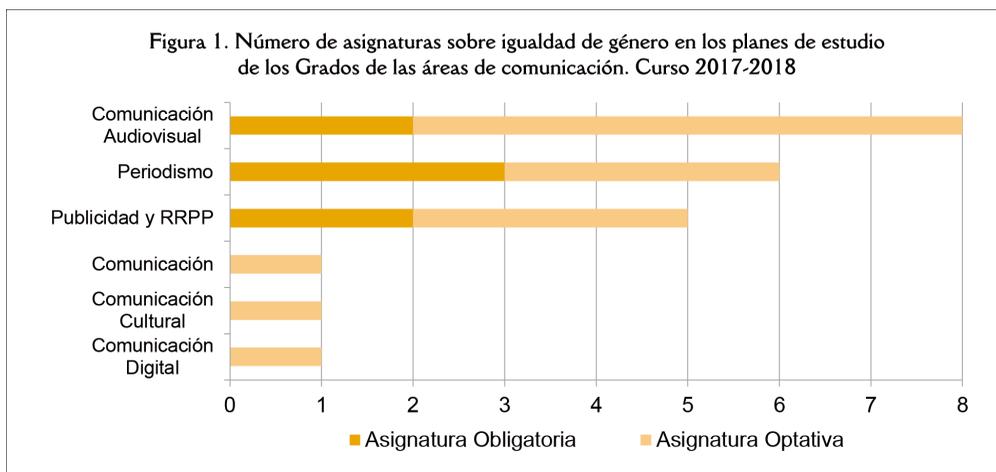
3. Análisis y resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación a la presencia de asignaturas específicas sobre igualdad de género en los Grados oficiales del área de comunicación vigentes en 2018 en los planes de estudio de la universidad española, tanto pública como privada.

3.1. Características generales

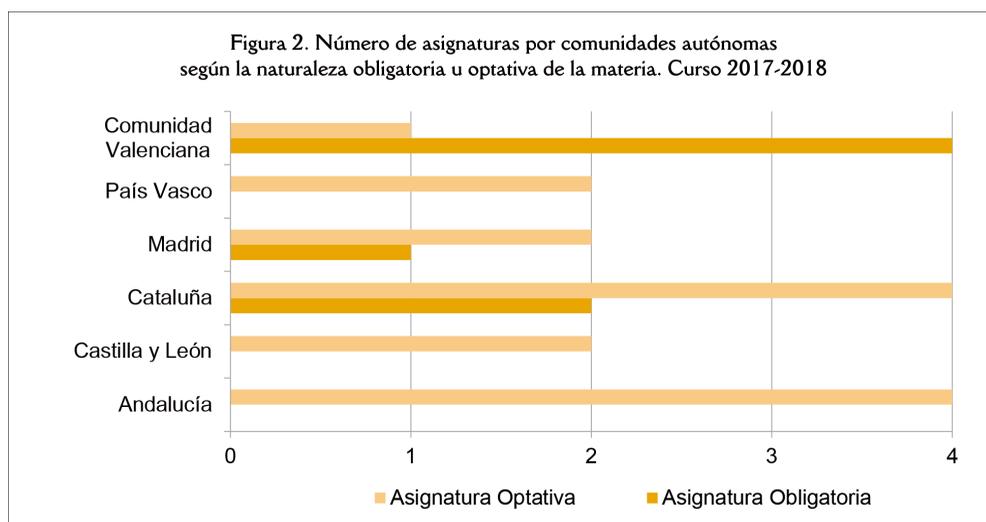
El número de Grados universitarios en las áreas de comunicación, bajo las titulaciones de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Comunicación, Comunicación Social y Comunicación Digital, en la universidad española durante el curso 2017-2018 y que conforman la muestra es de 165. Del total de asignaturas, solo 22 presentan un contenido específico en igualdad de género, explicitado también en su título, en relación a los medios de comunicación, nuevas tecnologías y cultura audiovisual (Figura 1). Por Grados, Comunicación Audiovisual oferta ocho asignaturas (36,36%), Periodismo seis (27,27%), Publicidad cinco (22,72%) y Comunicación, Comunicación Social y Comunicación Digital una asignatura (4,55% en cada caso).

Respecto a la naturaleza obligatoria u optativa de las 22 asignaturas según Grados, Periodismo oferta el mayor número de obligatorias: tres de seis, lo que supone el 50% de su oferta. Publicidad oferta dos asignaturas obligatorias de las cinco que oferta (40%) y Comunicación Audiovisual otras dos obligatorias de las ocho ofertadas (25%). En Comunicación, Comunicación Social y Comunicación Digital la asignatura es de carácter optativo.



En cuanto a la distribución por comunidades autónomas, Cataluña, con seis asignaturas (27,27%), es la que más oferta ofrece. Le sigue la Comunidad Valenciana con cinco (22,72%), Andalucía con cuatro (18,18%) y Madrid con tres (13,63%). Castilla y León y País Vasco se igualan en número con dos materias cada una (9,1%) en ambos casos. El resto de comunidades no ofertan asignaturas de esta naturaleza.

Al evaluar el carácter obligatorio u optativo de estas materias por región, la Comunidad Valenciana es la que mayor número de asignaturas obligatorias incluye en sus planes de estudio: cuatro de cinco, lo que supone el 80% de su oferta. Tras ella se sitúa Cataluña, con dos de seis (33,33% de su oferta) y Madrid con uno de tres (33%). En el caso de Andalucía (cuatro asignaturas), Castilla y León (dos) y País Vasco (dos), todas son de carácter optativo.



Respecto a los Grados por universidad y comunidad autónoma, Andalucía ofertó una asignatura específica en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla (US); una en Comunicación Digital de la Universidad Pablo de Olavide (UPO); una en el Grado en Comunicación de la Universidad Loyola de Andalucía y una en Comunicación Audiovisual de EUSA-Universidad de Sevilla (EUSA-US). Castilla y León contó con una asignatura en el Grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca (USAL) y una en Publicidad de la Universidad de Valladolid (UVa). Cataluña presenta una asignatura en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad en la Universitat de Rovira i Virgili (URV); una en Periodismo de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), una en Relaciones Públicas en la Escuela Superior de Relaciones Públicas, adscrita a la Universitat de Barcelona (ESRP-UB), y una en el Grado en Comunicación Cultural de la Universitat de Girona (UdG).

Madrid ofertó una asignatura específica en el Grado en Periodismo de la Universidad Complutense (UCM) y, en la Universidad Carlos III (UC3M) una en Comunicación Audiovisual y una en el doble Grado en Periodismo y Humanidades. El País Vasco contó con una asignatura en Comunicación Audiovisual y una en Publicidad en la Universidad del País Vasco (UPV). Finalmente, la Comunidad Valenciana ofertó una asignatura en Comunicación Audiovisual en la Universitat de València (UV) y dos en Periodismo, una en Publicidad y una en Comunicación Audiovisual en la Universitat Jaume I (UJI) (Figura 2). Considerando el carácter público o privado de la universidad, 19 asignaturas se integran en el sistema público (86,36%) y las tres restantes en el sector privado (13,64%). Las vinculadas a Periodismo, Publicidad y Comunicación Cultural solo se ofertan en el ámbito público. Las de Comunicación Audiovisual se ofertan tanto en el sistema público como en el privado y las del Grado en Comunicación y Comunicación Digital solo tienen presencia en la universidad privada. De los 165 Grados en las áreas de comunicación, se ofertan en la universidad pública 73 (44,24%) frente a los 92 (55,76%) que forman parte del sistema universitario privado.

Por último, y en referencia al género del profesorado que imparte las asignaturas objeto de estudio, en todas las guías docentes solo se referencian mujeres como PDI titular de la misma salvo en dos casos: la asignatura «Comunicación para la Igualdad» de la ESRP-UB y en «Comunicación, Género y Cultura de Masas en el Mundo Contemporáneo» en el Grado en Publicidad de la UPV.

3.2. Denominación y enfoques metodológicos

Las 22 asignaturas presentan 16 denominaciones distintas en los planes de estudios. El 75% en base a combinaciones entre los conceptos «género» y «comunicación» conformando un total de 12 nombres diferentes con variaciones poco significativas. El 18,75% se configura bajo el concepto «igualdad» en las respectivas variantes de las áreas resultando tres nombres distintos. El único caso marcadamente diferente (6,25%) es el que referencia a la historia de las mujeres (Tabla 2).

| Tabla 2. Oferta de asignaturas sobre igualdad de género en los planes de estudio de los Grados de las áreas de comunicación. Curso 2017-2018 | | | |
|--|-------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Nombre de la asignatura | Tipología | Grado | Universidad |
| Género y Comunicación | Optativa | Periodismo | Univ. Rovira i Virgili |
| | Optativa | Periodismo | Univ. Jaume I |
| | Optativa | Comunicación Audiovisual | Univ. Rovira i Virgili |
| | Optativa | Publicidad | Univ. Rovira i Virgili |
| Comunicación y Género | Optativa | Periodismo | Univ. Complutense |
| Género y Comunicación Audiovisual | Optativa | Comunicación y Creación Audiovisual | Univ. Salamanca |
| Género y Cultura Audiovisual | Optativa | Comunicación Audiovisual | Univ. Carlos III |
| Comunicación Audiovisual y Género | Optativa | Comunicación Audiovisual | Univ. Sevilla |
| Estudios de Género en Comunicación Audiovisual | Optativa | Comunicación Audiovisual | EUSA-Univ. Sevilla |
| Comunicación por la Igualdad | Obligatoria | Periodismo | Univ. Jaume I |
| | Obligatoria | Comunicación Audiovisual | Univ. Jaume I |
| | Obligatoria | Publicidad | Univ. Jaume I |
| | Obligatoria | Publicidad | Univ. de Barcelona |
| Comunicación y Estudios de Género | Obligatoria | Periodismo | Univ. Autónoma de Barcelona |
| Imagen, Género e Identidad | Optativa | Comunicación Audiovisual | Univ. del País Vasco |
| Estudios de Género | Obligatoria | Periodismo y Humanidades | Univ. Carlos III |
| Políticas de Género y Teoría del Discurso | Obligatoria | Comunicación Audiovisual | Univ. de Valencia |
| Comunicación, Género y Cultura de Masas en el Mundo Contemporáneo | Optativa | Publicidad | Univ. del País Vasco |
| Publicidad e Igualdad | Optativa | Publicidad | Univ. de Valladolid |
| Gestión de la Igualdad y Diversidad | Optativa | Comunicación | Univ. Loyola de Andalucía |
| Género y NTIC | Optativa | Comunicación Digital | Univ. Pablo de Olavide |
| Historia de las mujeres | Optativa | Comunicación Social | Univ. de Girona |

Respecto al pensamiento y conocimiento situado (Haraway, 1991) para abordar las distintas asignaturas, el enfoque dominante en las guías docentes es la teoría crítica feminista, que articula la totalidad de ellas. Los estudios en nuevas masculinidades se incluyen en la asignatura «Género y Comunicación» de los tres Grados de la URV. Solo en dos casos se menciona de forma explícita la Teoría Queer: en la asignatura «Estudios de Género en Comunicación Audiovisual», en Comunicación Audiovisual de la US, y en «Estudios de Género», del doble Grado en Periodismo y Humanidades de la UC3M. Solo dos asignaturas contemplan enfoques basados en los estudios postcoloniales: «Políticas de Género y Teoría de Discurso» del Grado en Comunicación Audiovisual de la UV y «Publicidad e Igualdad» en Publicidad de la UVa. Asignatura, esta última, que incorpora en su guía docente un bloque específico en estudios sobre género y diversidad funcional, siendo la única que cuenta con una perspectiva teórica en este sentido.

Las recomendaciones bibliográficas más citadas, contabilizando el total de entradas de todas las guías docentes objeto de estudio, responderán a Juana Gallego Ayala (9 entradas), María Milagros Rivera Garretas (6), Luisa Muraro (5), Judith Butler (4), Laura Mulvey (4), María Zambrano (4), Annette Kuhn (3) y Giulia Colaizzi (3). Le siguen Simone Weil, Simone de Beauvoir, Teresa de Lauretis, Donna J. Haraway, Michel Foucault, Stuart Hall, Enn Ann Kaplan, Asunción Bernárdez, Eulàlia Lledó y Eloísa Nos Aldás con solo dos referencias. Respecto a otras autoras o autores, en caso de aparecer, solo cuentan con una entrada. Es el caso, por ejemplo, de Virginia Woolf, Monique Wittig, Gayle S. Rubin, Barbara Zecchi o informes UNESCO.

3.3. Resultados del panel de expertos

La discusión de los resultados puso de relieve el escaso avance, dos décadas después de la convergencia al EEES, en la elaboración o reformas de los planes de estudio de Grado para incorporar asignaturas específicas sobre igualdad de género y comunicación. Más todavía si atendemos al diagnóstico de estudios previos como los de Menéndez (2013; 2014) y, en el ámbito del sistema universitario andaluz, el de Guarinos et al. (2018). De cara al informe solicitado por UNESCO-UnitWIN se consensuaron las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- 1) La formación en estudios de género en los Grados en comunicación es especialmente importante para promover valores de igualdad entre géneros, propiciar una visión más amplia del ejercicio profesional -no solamente en una perspectiva masculina- y cimentar una formación académica que no oculte las aportaciones realizadas por las mujeres en las distintas áreas y facetas de la profesión.
- 2) Dicha formación debe realizarse por medio de asignaturas oficiales dentro de los planes de estudio, sin que ello suponga un menoscabo a la transversalidad y desarrollo de actividades complementarias. Nunca las materias optativas pueden sustraer la oferta de asignaturas obligatorias.
- 3) En Grados de cuatro años el mínimo deseable es una asignatura obligatoria en primero o segundo curso y, al menos, otra optativa en tercero o cuarto.
- 4) El enfoque de la asignatura obligatoria debe cubrir todos los aspectos que conllevan los estudios de género: estudios feministas y sobre las mujeres, estudios sobre masculinidades y estudios LGBTQ+.
- 5) Se debe aprovechar la oportunidad que ofrecen los nuevos «Verifica» o «Modifica» de los planes oficiales existentes para acometer la inclusión de estas asignaturas.
- 6) Es urgente la necesidad de crear un «Libro Blanco» que impulse políticas educativas que integren los estudios de género de una manera más efectiva y específica, reivindicando una agenda que active los objetivos marcados en la sección J de Beijing 95.

4. Discusión y conclusiones

Se procede a señalar los aspectos de mayor relevancia sobre la presencia de los estudios de género en los Grados de las distintas áreas de comunicación de la universidad española. Antes de abordarlos, se mencionarán las limitaciones encontradas en el desarrollo de este trabajo.

El objeto de estudio se acota a las asignaturas de los planes de estudios oficiales de Grado vigentes en el curso 2017-2018 en las áreas de comunicación. Solo abarca la enseñanza de Grado al ser la formación base y común de todo el alumnado universitario. Sobre las materias optativas, cada año la oferta puede variar en función del curso, las necesidades docentes de cada departamento y facultad, así

como la demanda del alumnado. Estos aspectos son asumibles ya que lo relevante para esta investigación son las asignaturas contempladas en los planes oficiales de Grado actualmente en vigor.

Se ha constatado, en *el marco del art. 35 de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril*, la facilidad en el acceso «online» a los planes de estudio y guías docentes en el entorno de la universidad pública; no así en las privadas, donde la complejidad ha sido mayor.

Sobre el número de asignaturas que de forma explícita promueven la igualdad de género en los medios y las TIC, resulta destacable su escaso número en los planes de Grado de la universidad española. Que solo sean 22 asignaturas de un total de 165 Grados muestra la escasa relevancia que todavía se otorga en España a los estudios de género en relación a los medios de comunicación. Algo que visibiliza la hegemonía de un relato con escasa sensibilidad a las cuestiones de género en esta área y, también, la poca formación en esta materia con que los futuros profesionales de los medios de comunicación analizarán y desarrollarán informaciones, discursos e imaginarios en su día a día profesional.

Es destacable que sean los Grados en Comunicación Audiovisual quienes superen a los de Periodismo y Publicidad en número total de asignaturas ofertadas, más allá de que Periodismo contemple un mayor número de materias obligatorias al respecto.

Que solo sean seis las asignaturas obligatorias que forman parte de los currículos de este tipo de Grados no deja de ser preocupante para cumplir los objetivos de sección J de Beijing 95. Especialmente si, desde la universidad española, se pretende formar a las futuras generaciones en beneficio de una agenda en el ámbito formativo que permita llegar al marco educativo 2030 promoviendo eficazmente valores para una sociedad más justa, igualitaria y diversa en cuestiones de género. Más todavía cuando la «Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible», en su objetivo cinco, plantea un marco más reducido y menos concreto que el que ofrece la sección J de Beijing 95 respecto a la mujer y los medios de comunicación. Algo que también alerta de una progresiva despolitización de la agenda y que requiere un mayor compromiso y alianza por parte de los agentes sociales en general y del sistema universitario en particular. Los resultados de esta investigación confirman esta necesidad y nos permiten ser conscientes del lugar del que el sistema universitario parte ante posibles cambios fruto de la inminente revisión de Beijing+25.

En este sentido, las universidades de la Comunidad Valenciana y Cataluña son las que muestran un mayor compromiso en cumplir este propósito. Ambas comunidades cuentan con el mayor número de materias de esta naturaleza, siendo la primera quien contempla el mayor número de asignaturas obligatorias de España y la UJI la universidad española que mejor representa este compromiso. Andalucía, Madrid, País Vasco y Castilla y León presentan estas materias como optativa, salvo la asignatura obligatoria en el doble Grado en Periodismo y Humanidades de la UC3M. El resto de comunidades quedan rezagadas en este objetivo al no contar con ninguna asignatura específica.

Sobre la presencia de estas asignaturas en universidades públicas y privadas, que el 86,36% sean ofertadas en el ámbito público alerta del gran reto al que se enfrenta el sector privado para incorporar los estudios de género en los Grados del área. Algo significativo cuando el 55,76% de los mismos forman parte del sistema universitario privado y que las nuevas titulaciones, como el Grado en Comunicación y en Comunicación Digital, solo se ofertan en la universidad privada. Que solo 19 asignaturas incluyan los estudios de género en relación con los medios y TIC de un total de 73 titulaciones de Grado ofertadas en el sistema público, revela las carencias de los actuales planes de estudio y un horizonte para futuros cambios y reformas en los currículos.

Respecto a la formulación de este tipo de asignaturas, sus denominaciones se ajustan a la fundamentación teórica de los indicadores UNESCO en el convencimiento del papel clave que tienen los medios de comunicación para promover y luchar por la igualdad de género. Un compromiso que, en base a los resultados obtenidos respecto al género del profesorado, debería de extenderse a todo el claustro departamental e incorporar hombres a la docencia de estas asignaturas.

Sobre los contenidos, metodología y recursos bibliográficos recomendados, los resultados muestran un predominio de la teoría crítica feminista, que domina el total de las materias. Las asignaturas de Comunicación Audiovisual de la US y el doble Grado en Periodismo y Humanidades de la UC3M, que incluyen de forma explícita en su guía docente los estudios LGBTQ+ y teoría «queer», son todavía una excepción. Significativos también son los enfoques postcoloniales del Grado en Comunicación Audiovisual

de la UV y del Grado en Publicidad de la UVa, que –en este último caso– también incluye estudios sobre género y diversidad funcional. Aproximaciones minoritarias pero claves para diseñar una asignatura de estas características siguiendo los indicadores inclusivos que promueve la UNESCO.

En las recomendaciones bibliográficas, los resultados revelan un escaso número en las guías docentes y una presencia mínima de obras clave de referencia en el corpus de los estudios de género. Algo que despertó la alarma del panel de expertas y expertos, especialmente entre quienes procedían del ámbito anglosajón. Cuidar y ampliar las referencias bibliográficas de las guías docentes es una necesidad urgente al constatarse cómo la formación en estudios de género en España está relegando a un papel secundario a las principales figuras que cimentaron la crítica feminista y los estudios de género.

La escasa fundamentación teórica que se ofrece al alumnado en las guías docentes corre paralela, como muestran los resultados, a la escasa presencia de este tipo de asignaturas en los planes de estudio de los Grados de las áreas de comunicación. Algo especialmente preocupante en la universidad pública, donde se plantea como necesidad urgente la inclusión de una asignatura obligatoria y una optativa en todos los currículos.

La escasa formación en estudios de género que revelan estos resultados hace necesaria la elaboración de un «Libro Blanco» a nivel estatal sobre los estudios de género en los Grados en comunicación. En paralelo, las demandas y recomendaciones del panel de expertas y expertos se han hecho llegar al Instituto de la Mujer a través de las resoluciones del «VII Congreso Internacional de GECA: Representación, Educación y Lucha contra la Violencia de Género» (GECA, 2018). Asimismo, la puesta en común de los resultados en la red UNESCO-UniTWIN ha servido para plantear esta investigación como modelo para futuras réplicas en países del ámbito latinoamericano y como materia de discusión a la hora de emprender la redacción del «Gender, Media, & ICTs. New Approaches for Research, Education, & Training» (UniTWIN, 2019). Un «White Paper» para orientar en el diseño de asignaturas específicas adaptando los contenidos propuestos a las circunstancias educativas y político-sociales de cada centro formativo.

Mientras tanto, solo cabe esperar que las universidades españolas, así como sus respectivas facultades y departamentos, fomenten programas formativos en igualdad y diversidad de género para el profesorado en aras de incluir estos contenidos de forma transversal en todas las asignaturas de los currículos. Sobre todo, si, a corto plazo, no pueden incorporar nuevas asignaturas de contenido específico a su plan de estudios. Solo así, desde una visión global e inclusiva, podremos garantizar una formación integral en igualdad de género para las futuras generaciones de profesionales de los medios de comunicación.

Apoyos

Este estudio se ha desarrollado en el marco del Proyecto UNESCO «The International UniTWIN Network on Media, Gender, and ICTs», con el apoyo y financiación de UNESCO y el Reino de los Países Bajos, por un equipo de investigadoras e investigadores del Grupo de Investigación Complutense GECA (Género, Estética y Cultura Audiovisual).

Referencias

- Ballarín, P. (2009). *Jornadas internacionales en políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito académico*. [Paper presentation] Jornadas internacionales en políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito académico. III Encuentro de unidades y oficinas de igualdad, Lleida, España.
- Bernárdez, A., García, I., & González, S. (2008). *Violencia de género en el cine español*. Universidad Complutense.
- Bernardo, J., & Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. RIALP. <https://bit.ly/2LFrXvU>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa. Manuales de metodología de investigación educativa*. La Muralla. <https://bit.ly/349N6EC>
- Bosch, E., & Ferrer, V. (2012). La vieja y la nueva universidad: Cambios propuestos desde una perspectiva de género. In *II Xornada de innovación en xénero* (pp. 31-49). Universidade de Vigo. <https://bit.ly/36hESMj>
- Bosch, E., Ferrer, V., Capilla-Navarro, C., & Ferreiro, V. (2011). *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en Grado*. Universidad de las Islas Baleares.
- Buendía, L., Colas, M.P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2LHlyQF>
- Castellsagué, A., Rifa, M., & Pujal, M. (2014). Introduciendo la transversalidad de la perspectiva de género en nuevos formatos docentes. In *III Xornada de innovación en xénero* (pp. 57-76). Universidade de Vigo. <https://bit.ly/36hESMj>
- EEES (Ed.) (2003). *Educación superior europea*. Comunicado de la conferencia de ministros responsables de la educación superior. <https://bit.ly/34hTUB8>
- European Commission (Ed.) (2018a). *Publications office of the European Union*. <https://doi.org/10.2759/526938>
- European Commission (Ed.) (2018b). *Report on equality between women and men in the EU*. <https://doi.org/10.2838/168837>

- European Institute for Gender Equality (Ed.) (2013a). *Mainstreaming gender into policies and the programmes of the institutions of the European Union and EU member states*. Publications office of the European Union. <https://doi.org/10.2839/43849>
- European Institute for Gender Equality (Ed.) (2013b). *Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU member states: Women and the media. Advancing gender equality in decision-making in media organizations*. Publications office of the European Union. <https://doi.org/10.2839/73389>
- Gallagher, M. (2015). *The post Beijing+20 agenda on media, gender and journalism. The overall feminist agenda*. Gender and media: A critical analysis after 20 years of the BPfA forum, México. <https://bit.ly/219nb57>
- Gallego, J. (2004). De las recomendaciones a los mecanismos: producción informativa y transmisión de estereotipos de género. In Vera, M.T., & Ballesteros, R.M. (Eds.), *Mujeres y medios de comunicación. Imágenes, mensajes y discursos* (pp. 151-170). Universidad de Málaga.
- GECA (Ed.) (2018). Resoluciones de Congreso. VII Congreso Internacional GECA: Representación, Educación y Lucha contra la Violencia de Género.
- Grizzle, A. (2014). Enlisting media and informational literacy for gender equality and women's empowerment. In *Media and gender: A scholarly agenda for the Global Alliance on media and gender* (pp. 93-108). UNESCO. <https://bit.ly/2YxKS0I>
- Guarinos, V., Caro-González, F.J., & Cobo, S. (2018). La igualdad de género en los estudios de Grado en Comunicación: La transversalidad imaginaria. *Prisma Social*, 22, 296-325. <https://bit.ly/2PwJQhf>
- Haraway, D.J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra. <https://bit.ly/38tfZzh>
- International Women's Media Foundation (Ed.) (2011). Global report on the status of women in the news media. <https://bit.ly/2LCLrqq>
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento*. Interamericana. <https://bit.ly/2E5vVwX>
- Latorre, A., Del-Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- López-Diez, P. (2000). *Manual de información en género*. Instituto Oficial de Radio y Televisión (RTVE) e Instituto de la Mujer.
- López-Diez, P. (2005). *2º Informe. Representación de género en los informativos de radio y televisión*. Instituto Oficial de Radio y Televisión (RTVE) e Instituto de la Mujer. <https://bit.ly/2LDUQbN>
- Martín, M., & Navarro-Beltrá, M. (2012). La publicidad sexista en España: Eficacia de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 7, 247-267. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i7.913>
- Matud, M.P., Wanguemert, C., & Espinosa, I. (2012). Representación de mujeres y hombres en las noticias de la prensa nacional española. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 7, 9-24. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i7.900>
- Melki, J., & Farah, M. (2014). Educating media professionals with a gender and critical media literacy perspective: How to battle gender discrimination and sexual harassment in the media workplace. In *Media and Gender: A scholarly agenda for the global alliance on media and gender* (pp. 87-92). UNESCO. <https://bit.ly/38ldPS2>
- Menéndez, M.I. (2013). Metodologías de innovación docente: La perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000
- Menéndez, M.I. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional en Comunicación y Desarrollo*, 1(0), 23-34. <https://bit.ly/2t3xi9M>
- North, L. (2010). The gender problem. *Australia Journalism Education*, 32(2), 103-115. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2015844>
- Padovani, C. (2016). Gendering the european digital agenda: The challenge of gender mainstreaming twenty years after the Beijing World Conference on Women. *Journal of Information Policy*, 6, 403-435. <https://doi.org/10.5325/jinfopoli.6.2016.0403>
- Pollack, M.A., & Hafner-Burton, E. (2011). Mainstreaming gender in the European Union. *Journal of European Public Policy*, 7(3), 432-456. <https://doi.org/10.1080/13501760050086116>
- REACU (Ed.) (2011). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios de Grado y Máster*. ANECA. <https://bit.ly/2QMkcYj>
- Rees, T. (2005). Reflections on the uneven development of gender mainstreaming in Europe. *International Feminist Journal of Politics*, 7(4), 555-574. <https://doi.org/10.1080/14616740500284532>
- Ross, K., & Padovani, C. (2016). *Gender equality and the media: A challenge for Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709024>
- Saldaña, N. (2010). Los estudios de género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del derecho constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho*, 3, 1-23. <https://bit.ly/357pMsH>
- UN (Ed.) (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/2mej03a>
- UN Women (Ed.) (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. Fourth World Conference on Women. <https://bit.ly/2tkGoME>
- UNESCO (Ed.) (2012). *Indicadores de género para medios de comunicación. Marco de indicadores para evaluar la sensibilidad en materia de género en las operaciones y contenidos mediáticos*. UNESCO. <http://bit.ly/2qWKIZN>
- UNESCO (Ed.) (2014). *Media and gender: A scholarly agenda for the global alliance on media and gender*. UNESCO. <https://bit.ly/2YxKS0I>
- UnitWIN (Ed.) (2017). UNESCO UnitWIN network on gender, media, and ICTs. <https://bit.ly/2KilcQ5>
- UnitWIN (Ed.) (2019). *Gender, media, & ICTs. New approaches for research, education & training*. <https://bit.ly/2LER4yQ>
- Verloo, M. (2005). Displacement and empowerment: reflections on the concept and practice of the Council of Europe approach to gender mainstreaming and gender equality. *Social Politics*, 12(3), 344-365. <https://doi.org/10.1093/sp/pxi019>



La mujer en YouTube: Representación y participación a través de la técnica Web Scraping

Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique

-  Uxía Regueira es Investigadora Predoctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela (España) (uxiafernandez.regueira@usc.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2738-182X>)
-  Dra. Almudena Alonso-Ferreiro es Profesora de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Vigo (España) (almalonso@uvigo.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9438-2681>)
-  Sergio Da-Vila es Alumno de Posgrado de la Facultad de Matemáticas de la Universidade de Santiago de Compostela (España) (sergio.davila@rai.usc.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7446-5316>)

RESUMEN

YouTube es la plataforma favorita de entretenimiento de adolescentes y pre-adolescentes. Se presenta en esta etapa como un entorno propicio para la subjetivación, al configurarse como un espacio de interacción y colaboración, que coordina la creatividad colectiva como generadora de significado. Mujeres y hombres participan compartiendo o consumiendo vídeos, aunque la visibilidad y las experiencias son diferentes para unas y otros. El objetivo de este estudio es analizar la presencia de la mujer en los nuevos espacios de participación, tanto desde una perspectiva de productora como de consumidora de contenidos. Se ha realizado un análisis basado en Web Scraping de las 50 cuentas de youtubers de mayor éxito en España, a través de sus perfiles de Instagram. Los datos obtenidos se han analizado con el software estadístico R. Los resultados evidencian la escasa representación femenina entre los canales con mayor número de visualizaciones y suscriptores. Además, existe una menor presencia de público femenino. Ambos roles aparecen asociados mayoritariamente a contenidos estereotipadamente femeninos como belleza, drawmylife y deportes fitness. El estudio pone de manifiesto que YouTube, plataforma representativa de los nuevos espacios de participación online, reproduce las estructuras de poder de género de los medios tradicionales. Es necesaria una educación mediática crítica para luchar contra las representaciones sexistas, los estereotipos y la insuficiente representación femenina en espacios públicos.

ABSTRACT

YouTube is the favourite entertainment platform for teens and pre-teens. It is configured as a space for interaction and collaboration that coordinates collective creativity as a generator of meaning. Because of this, nowadays the platform constitutes an enabling environment for subjectivation. Women and men participate by sharing or consuming videos, although the visibility and experiences are different for each gender. The aim of this study is to analyse the presence of women in the new spaces of participation, both from the perspective of producers and consumers of content. An analysis based on Web Scraping of the Instagram profiles of the 50 most successful Youtubers in Spain was carried out. The data obtained was analysed with the statistical software R. The results show a low representation of women among the channels with the highest number of views and subscribers. In addition, there is a lower presence of a female audience. Both roles, women as content creators and as consumers, are mostly associated with stereotypically feminine content such as beauty, drawmylife and fitness sports. The study shows that YouTube, the platform representing the new online participation spaces, reproduces the gender power structures of traditional media. An analytical approach to media education is needed to fight against sexist representations, stereotypes and under-representation of women in public spaces.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Género, estereotipos, audiencia, adolescentes, preadolescentes, youtubers, YouTube, Web-scraping.
Gender, stereotypes, audience, teens, pre-teens, youtubers, YouTube, Web-scraping.

1. Introducción y estado de la cuestión

El desarrollo de los medios digitales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en un contexto complejo caracterizado por cambios sociales, económicos, políticos y culturales, ha propiciado variaciones en el modo en que nos comunicamos, relacionamos y percibimos la realidad. Este rápido avance socio-tecnológico choca con el ritmo, casi pausado, de la transformación de las desigualdades de género en los medios y a través de ellos (French et al., 2019).

Los procesos de la convergencia mediática, de la cultura participativa y de la inteligencia colectiva (Ayuste et al., 2012), que se tradujeron en la transformación de la concepción de los medios, el modo en que nos relacionamos con estos y una profunda implicación de quienes los usamos (Jenkins, 2008), auguran un potencial democratizador (Jenkins et al., 2015) en clave de acceso y participación.

Estas transformaciones han llevado a entender la red como un espacio donde la cultura participativa puede anteponerse también a las barreras o condicionamientos impuestos vinculados a la corporalidad; lo cual implicaría la posibilidad de construir identidades alternativas, sorteando aquellas que han sido atribuidas o impuestas. Si bien esta idea puede ser seductora desde una perspectiva de género, es un tanto ingenua, pues postula que en caso de ofrecer las mismas oportunidades de acceso a grupos que no han sido socializados del mismo modo, ni accedido a los mismos bienes, acciones o derechos (Ficoseco, 2016), se alcanzaría una participación democrática y universal. Cuando se afirma esto, se interpreta la web como un espacio ajeno al entramado social y no se tiene en consideración la socialización de género, al identificar la incorporeidad con el poder de romper con el constructo de género y la libertad de construir identidades alternativas.

La investigación sobre los medios tradicionales revela una escasa presencia de la mujer en estos espacios cuando se hace visible su corporeidad y se le atribuye una identidad de género. Como ponen de manifiesto los estudios impulsados por la UNESCO (Byerly, 2011), la mujer está infrarrepresentada, especialmente en lugares de poder, como consejos de gobierno o dirección (<20% en España). Del mismo modo, se destaca que los puestos involucrados en las decisiones del contenido que se produce en los medios tampoco están ocupados por ellas. En consecuencia, solo el 24% de las personas a las que se refieren dichos contenidos son mujeres (Macharia, 2015).

La representación y representatividad femenina están limitadas e influenciadas por el estereotipo (Grizzle, 2014). Las cifras revelan un progreso detenido que, además, se agrava por la perpetuación de la tendencia de los medios en la red (Macharia, 2015). En los nuevos espacios de participación, se observa que los resultados son semejantes, pero adquieren nuevas expresiones. En el caso de YouTube, Wotanis y McMillan (2014) determinaron que, si bien existen investigaciones plurales sobre la presencia y participación de mujeres en la plataforma e incluso algunas de ellas obtienen resultados favorables en clave de igualdad (Rainie et al., 2012), existe una escasez de referentes femeninos entre los cincuenta canales más visitados.

Las tecnologías digitales son parte del tejido social, dado que estas y la sociedad se producen mutuamente y se definen como agentes contingentes y abiertos, que expresan las relaciones sociales en las que están integradas (Haraway, 2006). La ausencia de mujeres en el relato tecnológico, o la expresión binaria y estereotipada de esta, es parte constitutiva de la tecnología como medio y herramienta social, en la cual se circunscribe un sistema patriarcal de imaginarios asociados al prestigio, la razón y el poder (Ficoseco, 2016). En este contexto, los medios digitales emergen con tintes democráticos y descentralizados, pero no desafían la naturaleza patriarcal (Macharia, 2015). La tecnología no es ingenua ni neutral, los medios tienen arquitecturas propias que impactan las relaciones de poder de género (French et al., 2019). Esta estructura impone normas sobre la forma en que se comportan las personas, los roles y responsabilidades que asumen, creando presiones y expectativas.

Desde una perspectiva de género es necesaria una mirada crítica que examine cómo aparecen los dispositivos de poder de género y qué prácticas sociales reproducen, es decir, qué se privilegia y qué se posterga en la arquitectura de Internet (Byerly, 2011).

Atendiendo a la realidad expuesta, el presente estudio busca indagar acerca de la presencia de la mujer en espacios de participación online, En concreto, en la mayor plataforma de entretenimiento actual: YouTube (Berzosa, 2017), el espacio de ocio más visitado por jóvenes y preadolescentes (Haddon &

Livingstone, 2012). Desde una perspectiva de género, se busca plantear hasta qué punto las mujeres son parte de este nuevo entramado social para el entretenimiento, considerando tanto aquellas con rol productor o prosumer, como las que se limitan al consumo de contenidos.

1.1. Género y construcción de identidad en YouTube

La visualización de vídeos es uno de los hábitos de entretenimiento más extendidos entre jóvenes europeos, siendo YouTube la reina de las plataformas online, consumida por el 90% de adolescentes de entre 12 y 15 años (Haddon & Livingstone, 2012), concretamente vídeos de humor y videojuegos (Mascheroni & Ófalsson, 2014).

La preadolescencia y adolescencia son las etapas en las que la plataforma evidencia un mayor éxito, coincidiendo con un momento clave en el desarrollo de la individualidad y la toma de decisiones de relevancia para el devenir, que los hace más susceptibles a la influencia del entorno en la construcción de identidades (Aran-Ramspott et al., 2018). YouTube se presenta en esta etapa como un entorno propicio para la subjetivación, al configurarse como un espacio de interacción y colaboración que coordina la creatividad colectiva como generadora de significado (Sánchez-Olmos & Hidalgo-Marí, 2016).

En este contexto se propician nuevas oportunidades en la construcción del sujeto, al ramificarse las figuras mediadoras en la subjetivación y configurarse nuevas formas de expresión, situando en el foco de interés a las personas referentes en estos espacios. A su vez, estas oportunidades deben entenderse en un contexto caracterizado por la convergencia de los medios y la realidad socioeconómica, política y cultural históricamente situada en la cual se circunscriben las y los jóvenes que participan en la plataforma y donde también están sujetas y sujetos a una socialización de género.

A través de la socialización y formación se inculca un ideal que sitúa al sujeto en lo simbólico, el lenguaje y los esquemas disponibles de inteligibilidad cultural (Lacan, 1977), configurando una norma de conducta (Butler, 2010). El poder forma al sujeto, le proporciona la condición de su existencia y la trayectoria de su deseo; de forma que el sometimiento consiste precisamente en la dependencia ante un discurso que no se ha elegido pero que inicia y sustenta paradójicamente la existencia del individuo (Foucault, 1994). De tal modo que la socialización y el acceso a bienes, acciones y derechos, entre otras cuestiones (Ficoseco, 2016), condiciona necesariamente el rol que desempeñan las mujeres en la plataforma, a pesar de no existir ningún condicionante explícito; así como las relaciones de poder de género. Los estudios que han analizado la plataforma desde una perspectiva de género manifiestan la apropiación del entorno y presencia desigual de identidades. Se evidencia la ausencia de referentes femeninos entre las figuras de mayor alcance de la plataforma (Wotanis & McMillan, 2014); y una dominación masculina caracterizada por el sexismo, visible en comentarios recibidos por las youtubers que no se ajustan a las expectativas de género (Döring & Mohseni, 2018). Se apunta al condicionamiento del contenido en función del género, un desequilibrio en la producción y recepción de vídeos, y una participación más activa de los hombres (Molyneaux et al., 2008; Sánchez-Olmos & Hidalgo-Marí, 2016), a pesar de un mayor esfuerzo invertido en la calidad de las interacciones por parte de las mujeres (Pierson, 2015).

El género parece no ser un condicionante para formar parte de la plataforma. En cambio, no se han encontrado investigaciones que concluyan una participación igualitaria, lo que evidencia las huellas de la brecha participativa (Jenkins, 2009).

1.1.1. Youtubers: figuras mediadoras en la construcción de la identidad

Las formas de operar con la cultura han cambiado principalmente por la interacción con los medios digitales (Dussel, 2017), lo cual se evidencia especialmente en el campo de los y las youtubers, caracterizado por una suerte de cultura participativa (Jenkins, 2009). Existe una conexión social entre audiencia y youtubers, en un espacio donde realizan con frecuencia mentorías informales, entendiendo que pueden enseñar algo a sus seguidores y seguidoras, quienes valoran sus contribuciones. Una cultura en manos de la audiencia que parte, con frecuencia, de sus experiencias y vivencias (Jenkins et al., 2015).

El término youtuber hace referencia a los y las creadoras de contenido en YouTube (Berzosa, 2017; Van-Dijk, 2016). Personas, mayoritariamente jóvenes, que generan grandes masas de seguidores que se mantienen en el tiempo. Una figura alrededor de la cual se genera una comunidad a la que pertenece

el propio youtuber, creando símbolos identitarios. La interacción en la comunidad es bidireccional, las y los youtubers interpelan a su audiencia, quien, a su vez, le devuelve feedback. Una relación, constituida en un contexto social relevante (Pérez-Torres et al., 2018), que implica elementos de colaboración, la interacción con otros usuarios, oportunidades de aprendizaje, compromiso cívico y construcción de la identidad (Lange, 2014; Lenhart et al., 2015).

El fenómeno youtuber implica un factor generacional y socio-temporal, que conlleva una forma propia de generar y consumir contenido (Berzosa, 2017). Los atributos que las y los caracterizan son a su vez los que propician su éxito: función identitaria, procesos de identificación y empatía con los personajes, así como «capacidad para improvisar, cambiar y sorprender» alejada de la lógica de los medios tradicionales (Aran-Ramspott et al., 2018: 73). Se trata de personas cercanas y accesibles, que desafían los márgenes de la intimidad y la privacidad.

La singularidad de la estrategia de la figura del youtuber en la red se basa en la periodicidad en la publicación de vídeos de forma que conectan a la audiencia y crea expectación (Berzosa, 2017), lo que origina un compromiso en la audiencia que acude al canal de forma reiterada. El éxito supone la fidelización de grandes masas en la difusión de vídeos, lo que les convierte en referente social e influencers para jóvenes. «Líder(es) de opinión» con cuyo discurso se sienten identificados las y los seguidores, que llegan a convertirse en «suscriptores» (Pérez-Torres et al., 2018: 67). Tendencia que refleja el trabajo de Gewerc y Alonso-Ferreiro (2019), donde se evidencia el poder de estos modelos: se convierten en «alguien» a quien contentar, lo que supone convertirse en suscriptores para responder a sus demandas.

La admiración generada por las y los youtubers (García-Jiménez et al., 2016) hace que se posicionen como mediadores del consumo mediático guiando las preferencias de preadolescentes y adolescentes, orientando a vídeos de otras y otros youtubers con el poder de su discurso. Mediadores de la construcción del individuo, que socializa en plataformas online, como YouTube.

La construcción del sujeto se produce a través de la mediación del otro (Foucault, 1994), que actúa: 1) como ejemplo de comportamiento; de ahí la relevancia de la visibilidad de referentes femeninos; 2) Como figura de capacitación, contribuyendo en la transmisión de saberes y principios; incluyendo jergas, valores, etc. identificadas en la comunicación que contribuyen a configurar la comunidad y la identidad del grupo; y 3) el desasosiego que genera ponerse al descubierto en un espacio de interacción. A este espacio se traslada la realidad social: diferentes formas de apropiarse y ocupar un espacio, de forma que el diálogo está condicionado por un grupo que se asume con voz y otros que ocupan la periferia sin exponerse. A este respecto, ellos llegan a suscribirse por solicitud de la figura referente (Gewerc & Alonso-Ferreiro, 2019); mientras ellas, al no sentirse representadas, juegan una participación pasiva, de observación, sin comentar, sin generar ningún tipo de contenido.

1.2. Educación mediática para una participación plena y crítica

En este escenario mediático, donde YouTube ocupa un lugar destacado entre las y los jóvenes, se hace necesaria la alfabetización crítica en medios (Buckingham, 2007; French et al., 2019; Gutiérrez, 2008; Jenkins, 2009; Jenkins et al., 2015) como competencia imprescindible para el siglo XXI.

Dussel (2017) apunta la necesidad ineludible de trabajar en la escuela lo que circula en YouTube y otras redes, analizando con el alumnado cómo producir y mirar imágenes, con la finalidad de contribuir a ampliar sus mundos, y que se acostumbren a frecuentar otras imágenes y formas de producir. Para ello, es imprescindible abordar estos aprendizajes desde un enfoque crítico, reflexivo y creativo (Gutiérrez, 2008), rompiendo y enfrentando los estereotipos de género. Se trata de preparar a las y los jóvenes para que lean y escriban los medios (Buckingham, 2007). Atendiendo al doble rol de productores y consumidores (Jenkins, 2009), de forma que participen en la cultura digital activamente y aprovechen el potencial de plaza pública que es YouTube en pro de la equidad social (Gutiérrez, 2008) y de género.

Es necesario profundizar en las experiencias que tienen con los medios fuera de las aulas de clase (Buckingham, 2007; Dussel, 2017), comprender crítica y profundamente cómo funcionan los medios, cómo se comunican y median relaciones, cómo representan el mundo y cómo son producidos y usados (Buckingham, 2019). En este contexto cabe apuntar la necesidad de considerar la brecha participativa (Jenkins, 2009; Robles-Morales et al., 2016), que alude a la desigualdad en el acceso a los medios y a las

oportunidades de participar plenamente. Examinar esta brecha desde la perspectiva de género supone preocuparse por la situación de la mujer en este escenario, atendiendo también a la forma de comportarse en la red, que implica valores éticos.

El reto ético (Jenkins, 2009) pone el foco en la importancia del contexto escolar, y se refiere al aprendizaje de las normas éticas en la experiencia online. Alude a cuestiones de netiqueta y manejo de la identidad digital, pues las prácticas con tecnologías de la Web 2.0, aunque sea con propósito de diversión y entretenimiento, son importantes en la construcción de la propia identidad (Jenkins, 2010). En la educación de prosumers, usuarias y usuarios que participan y dan feedback en la red, es fundamental educar en el respeto y la empatía, cuestiones con frecuencia olvidadas y que la investigación revela como factores de la baja participación y exposición de las mujeres (Macharia, 2015). Considerar estas cuestiones es imprescindible para crear espacios de participación democráticos.

2. Método

Se propone un estudio de corte cuantitativo a través de un método descriptivo que emplea analítica de redes sociales (Thelwall, 2018), para indagar y describir la presencia de la mujer en los espacios de participación generados en la plataforma YouTube. Para ello se aborda el estudio de usuarios generadores de contenido que presentan un mayor alcance (en el contexto español) y de las audiencias que reúnen estas cuentas, desde una perspectiva de género.

2.1. Unidad muestral: perfiles de youtubers

Para la recopilación de datos se creó un listado con las 50 cuentas de mayor alcance, considerando de este modo a aquellas cuentas que a fecha 1 de agosto de 2019 albergaban un mayor número de visualizaciones totales en sus vídeos y de suscriptores (Burgess & Green, 2018). La delimitación de este listado se hace teniendo en consideración el contexto y grupo de edad en el cual se enmarca el estudio: las y los adolescentes del contexto español. Se consideraron los siguientes criterios: a) la cuenta está ubicada en España; b) el contenido se genera en alguna de las lenguas oficiales del territorio; c) no genera contenido infantil; d) comparte su cuenta de Instagram, segunda plataforma más empleada en el grupo de edad (Mascheroni & Ófalsson, 2014), en la información de su perfil de YouTube; e) el último vídeo del canal se ha compartido en los últimos 5 meses; y f) el último comentario que ha recibido el canal se ha publicado en los últimos 5 meses.

El listado resultante se ordenó de acuerdo con una variable generada a partir de la normalización de las variables «visualizaciones» y «suscriptores», estableciendo un ranking que considera la capacidad de alcance de las 50 cuentas que la configuran; y se añade el género expresado por las y los creadores y el tipo de contenido generado, como ejemplo la Tabla 1 recoge las diez cuentas de mayor alcance. El listado generado permite conocer la presencia de la mujer entre las y los principales referentes del contexto, su alcance y el contenido.

2.2. Unidad muestral: perfiles de audiencia

Para la exploración de la audiencia, se emplea la plataforma Instagram, debido a la política de privacidad de datos de la plataforma YouTube, que permite saber a qué usuarios sigue una cuenta pero no quienes son sus seguidores. Van-Dijck (2016) apunta la importancia de la interconexión entre plataformas (convergencia mediática) pues permite mayor visibilidad y una presencia máxima. A este respecto, Instagram es la plataforma preferida por los jóvenes tras YouTube (Mascheroni & Ófalsson, 2014) lo que justifica esta decisión metodológica.

A través del software libre R, se crea un «loop», representado en la Figura 1 (<https://bit.ly/2OeUF8e>), que realiza un trabajo de Web Scraping con cada una de las cuentas que configuran el listado inicial; una técnica que permite extraer una gran cantidad de información de sitios web, tomando datos públicos y accesibles a cualquier persona.

En este estudio se ha programado un proceso que permite ir al perfil de Instagram objeto de estudio, clicar en la pestaña de seguidores y extraer el nombre de entre 40.000 y 50.000 usuarios, a través de un muestreo aleatorio simple: el programa escoge al azar los perfiles que representan la muestra, siendo cualquier perfil de la audiencia equipotencialmente elegible.

De acuerdo con los objetivos propuestos, se pretende conocer el género de las personas que configuran la audiencia de las y los youtubers, las preferencias de contenido y género del canal. Como señala Thelwall (2018), esta información puede inferirse de los nombres sustraídos de Instagram mediante la técnica de Web Scraping, a través de la comparación con la Estadística del Padrón Continuo a fecha de 1 de enero de 2017 publicada por el Instituto Nacional de Estadística, donde figuran los nombres registrados en el contexto español y la frecuencia que posee el nombre respecto a cada género. Se definió que si la frecuencia de un nombre en el grupo de nombres femeninos o masculinos era cien veces mayor a la frecuencia asociada al mismo nombre en el grupo contrario, se aceptaba la asociación de dicho nombre con el género del primer grupo; en caso de no aceptarse la vinculación, el nombre se categorizó como neutro y fue eliminado al no proporcionar información.

Tras la comparación de la muestra con el Padrón, se obtienen una media de 15.000 usuarios por cada perfil, definidos como mujer u hombre; siendo 9.603 la muestra que cumple un nivel de confianza del 95% y un error del 1%, para la cuenta que alberga un mayor número de seguidores. Se reúne una muestra total de $n=904.939$ nombres analizados (Tabla 1).

| Youtubers | Género | Suscriptores | Normalizada Suscriptores | M | H |
|---------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| VEGETTA777 | H | 27.090.883 | 3,25 | 3054 | 18255 |
| elrubiusOMG | H | 35.402.085 | 4,68 | 13641 | 46314 |
| TheWillyrex | H | 15.684.534 | 1,29 | 2349 | 14923 |
| Willyrex | H | 14.694.651 | 1,12 | 2349 | 14923 |
| AuronPlay | H | 17.270.734 | 1,56 | 5460 | 11793 |
| DaniRep | H | 9.363.315 | 0,20 | 1335 | 16536 |
| iTownGamePlay | H | 11.707.556 | 0,60 | 2641 | 12511 |
| Mikecrack | H | 11.283.645 | 0,53 | 6377 | 13071 |
| Makiman131 | H | 11.734.205 | 0,61 | 3991 | 12642 |
| TheGrefg | H | 11.045.262 | 0,49 | 1633 | 11390 |
| Youtubers | Contenido | Visualizaciones | Normalizada Visualizaciones | Nueva Variable Normalizada | |
| VEGETTA777 | Gameplay | 10.725.421.239 | 3,39 | 7,6479 | |
| elrubiusOMG | Gameplay-entretención | 7.802.313.025 | 2,93 | 7,6128 | |
| TheWillyrex | Gameplay | 5.561.329.714 | 1,80 | 3,1020 | |
| Willyrex | Gameplay | 3.705.701.797 | 0,88 | 2,0028 | |
| AuronPlay | Entretención | 2.195.693.750 | 0,12 | 1,6895 | |
| DaniRep | Gameplay | 4.643.648.531 | 1,34 | 1,5561 | |
| iTownGamePlay | Gameplay | 3.626.991.363 | 0,84 | 1,4500 | |
| Mikecrack | Gameplay | 3.749.509.808 | 0,9 | 1,4385 | |
| Makiman131 | Entretención | 2.899.464.629 | 0,47 | 1,0903 | |
| TheGrefg | Gameplay | 2.900.456.299 | 0,47 | 0,9724 | |

La metodología basada en Web Scraping permite acceder y gestionar una ingente cantidad de datos. Sin sesgos en su elección ya que se realizan bajo un muestreo aleatorio simple, lo que permite mostrar una visión completa de la audiencia de YouTube en función del género. Esta técnica, basada en analítica de redes sociales a través del software-R encuentra sus limitaciones en la imposibilidad de ubicar perfiles no claramente identificables con nombres femeninos o masculinos, a lo cual se suma la asunción de una perspectiva binaria del género. Además, se asume un sesgo ya que recurre a una segunda red social (Instagram) para recuperar los seguidores de cada cuenta.

3. Resultados

3.1. Las youtuber: presencia de mujeres creadoras y productoras de contenido

Entre las 50 cuentas de YouTube consideradas de mayor alcance figuran un total de 4 mujeres youtubers, frente 41 hombres; 2 cuentas compartidas por una mujer y un hombre; y 3 cuentas vinculadas al mass-media e instituciones como clubs de fútbol.

Las cinco primeras cuentas corresponden a VEGETTA777, elrubiusOMG, TheWillyrex, Willyrex y AuronPlay, cuentas cuyo contenido principal son los videojuegos o el entretenimiento ligado al humor

y todas ellas son administradas por hombres, como creadores e imagen de su contenido. En el caso de VEGETTA777 y elrubiusOMG se observa un alcance que les posiciona en el panorama internacional (Figura 2: <https://bit.ly/2rxQrzO>).

La primera mujer en figurar en el ranking es ExpCaseros (puesto 13), una cuenta compartida por una mujer y un hombre, que genera contenido de entretenimiento ligado a experimentos y videotutoriales de do-it-yourself (DIY). La siguiente mujer en figurar en la lista (puesto 27) lo hace bajo esta misma condición, junto a un hombre, generando contenido de entretenimiento, draw-my-live (TikTak Draw).

| Posición | Youtubers | Género | Variable Normalizada | Suscriptores | Visualizaciones | Contenido | M | H |
|----------|---------------|--------|----------------------|--------------|-----------------|------------------------|-------|-------|
| 13 | ExpCaseros | H/M | 0,4575 | 10.602.712 | 2.023.923.205 | Entretenimiento | 6991 | 11033 |
| 27 | TikTak Draw | H/M | -0,7610 | 6.428.447 | 1.023.312.452 | Entretenimiento | 9983 | 7621 |
| 28 | gymvirtual | M | -0,7633 | 6.648.612 | 943.130.582 | Sport | 17744 | 3107 |
| 33 | patty dragona | M | -1,0895 | 5.478.295 | 693.242.586 | Gameplay-entretimiento | 2103 | 13107 |
| 48 | LizyP | M | -1,4184 | 4.467.344 | 383.433.302 | Belleza | 12047 | 2260 |
| 49 | Sarina | M | -1,4501 | 2.891.000 | 861.131.784 | Gameplay | 3117 | 17214 |

Las mujeres creadoras que logran situarse entre los 50 suponen un 12,2% del total de personas físicas visibles, ninguna de ellas logra situarse entre los 10 primeros; por lo que el género femenino tiene un alcance notoriamente inferior. Estas mujeres crean contenidos tales como entretenimiento, deportes, belleza o gameplay. Frente a los hombres creadores, cuyo contenido contempla el entretenimiento, los deportes o el gameplay.

Se observa que aquellos contenidos relacionados con el estereotipo de género femenino son menos valorados dentro de los que reúnen un mayor alcance, al situarse a partir del puesto 28; mientras que los contenidos estereotipados como «masculinos» o «neutros» ocupan los puestos más privilegiados, pero no las mujeres que los generan.

En la globalidad de la lista, el gameplay es el tipo de contenido mejor valorado por la comunidad youtuber general, cultivado por un 54% de las cuentas y el mejor posicionado al ser el contenido principal de 8 de las 10 primeras cuentas de mayor alcance. En cambio, las mujeres gamers (2) se ubican en los puestos 33 y 49.

En los contenidos relacionados con el deporte, solo una youtuber entra en el listado, la mejor posicionada de las mujeres que generan contenido en solitario (puesto 28), compartiendo ejercicios aeróbicos cuyos títulos frecuentemente incluyen la palabra «adelgazar». El estereotipo de género se reproduce también en el contenido vinculado a la belleza, ningún hombre cultiva este tipo de contenido y solo una mujer entra en el listado, logrando situarse en el puesto 48.

3.2. La relación entre el género y las audiencias de los canales de YouTube de mayor alcance

La audiencia construye su identidad de género a partir de la mediación con las y los youtubers. Es señalable, por tanto, que la muestra estudiada se configura por un 74,1% de hombres y un 25,9% de mujeres. A este respecto la Figura 3 (<https://bit.ly/35HxrNX>) ilustra la distribución de los canales de YouTube en función del género de su audiencia, contemplando el contenido. La mayor parte de los youtubers albergan una audiencia mayormente masculina.

Son escasas (6) las cuentas de mayor alcance que reúnen una audiencia de mujeres superior al 50% y, entre estas, el contenido más valorado está configurado por una cuenta de tutoriales deportivos enfocados a adelgazar (Gymvirtual) y otra de maquillaje (LizyP), por lo que el contenido que impacta en mayor medida en la población configurada por mujeres está sujeto a la reproducción y perpetuación de los cánones de belleza. A estas, le sigue contenido musical, la cuenta oficial de Adexe y Nau, dos cantantes adolescentes españoles cuya audiencia cuenta con un 82% de mujeres.

Las cuentas más próximas al equilibrio de género entre sus audiencias son aquellas administradas por una mujer y un hombre como cuenta compartida, seguidas de canales de mass-media, cuyo contenido es plural y no se puede vincular a un estereotipo.

Como se observa en la Figura 3, la mayor parte de los canales de YouTube contemplados concentran una audiencia mayoritariamente conformada por hombres en torno al *gameplay* y el entretenimiento. También las mujeres creadoras de este tipo de contenido cuentan con audiencias mayoritariamente masculinas, pero se sitúan al final del listado ante la dominación de los hombres creadores. Patty Dragona alcanza un 14% de seguidoras y Sarinha un 15%.

Las mujeres que crean contenido vinculado al estereotipo de género femenino obtienen un mayor reconocimiento por parte de la audiencia femenina. Se expresa una mayor influencia del contenido creado y su vinculación con los estereotipos de género que el género expresado por la persona creadora de contenido. Aunque se observa que los canales que obtienen audiencias más próximas al equilibrio entre mujeres y hombres son aquellos donde se expresan los dos géneros a través de las personas creadoras: cuentas compartidas entre un hombre y una mujer y que crean contenido neutro en relación con los estereotipos de género: de entretenimiento vinculado al humor.

4. Discusión y conclusiones

El estudio que indaga el papel de la mujer en la nueva escena mediática, en la plataforma principal de entretenimiento (YouTube), delata la infrarrepresentación de figuras femeninas en la esfera pública en red, continuando la tendencia de lo que sucede en los medios tradicionales, como revelan los trabajos de la UNESCO sobre el tema (Byerly, 2011; French et al., 2019; Macharia, 2015). En el caso de la red social, donde la audiencia no es necesariamente pasiva sino que cuenta con espacios de participación, la representación femenina aparece ligada a estereotipos de género y a una baja participación.

La apropiación diferenciada del entorno sugiere el traslado de las relaciones de poder del espacio físico a la plataforma YouTube: se ha generado un espacio de ocio en la red semejante al patio del colegio, un espacio de juego y ocio, un tiempo no planificado por la organización escolar. La imagen habitual ilustra a los niños y preadolescentes en la pista de fútbol, deporte hegemónico en el contexto español y que acostumbra a situarse en un espacio central y privilegiado en el patio; es aquí donde transcurre la acción, donde interactúan y aprenden las reglas y códigos que trasladarán a otros espacios de juego. Las niñas y las preadolescentes, como lo ilustran diferentes investigaciones (Cantó & Ruiz, 2005; Martínez-García, 2018; Castillo-Rodríguez et al., 2018), tienden a ocupar la periferia de los patios de recreo, situándose alrededor del campo de fútbol mientras charlan, juegan en pequeños grupos o se recrean como espectadoras. En estos espacios adquieren aprendizajes de todo tipo, aprendizajes muy valiosos, siendo el más relevante: el lugar que ocupan, ellas y los saberes construidos en este espacio.

Los youtubers situados en el centro de la escena mediática, en la parte alta del ranking, son hombres con contenidos estereotipados: *gameplay*, humor, fútbol, y los más reconocidos por las y los preadolescentes, como apunta la investigación de Aran-Ramspott et al. (2018), ocupando un lugar visible que los convierte en referentes. Mientras que existen mujeres creadoras de todo tipo de contenidos, son las que publican contenidos vinculados a estereotipos de género como belleza o mantenerse en forma en torno a las que se reagrupa la audiencia femenina. Aquellas mujeres que producen contenidos asociados a videojuegos cuentan con seguidores masculinos, aunque son invisibilizadas frente a sus colegas hombres, que dominan la plataforma (Döring & Mohseni, 2018), ya que los preadolescentes que siguen este tipo de contenido prefieren un referente masculino, como evidencia la investigación de Gewerc y Alonso-Ferreiro (2019), donde ante la oportunidad de seguir el perfil de Sarinha, donde los pre-adolescentes han aprendido algunos trucos, deciden seguir a Luh, recomendado por la propia youtuber en sus vídeos.

La apropiación del entorno de la mujer, circunscrita en el sistema patriarcal de imaginarios asociados al prestigio, razón y poder (Ficoseco, 2016), se traduce en su ausencia visible en tanto que posible referente y mediadora de la construcción del sujeto, lo cual impacta en el ejemplo emitido, que se configura en su mayor medida por hombres; en la transmisión de saberes, contenidos, principios y valores, entre los que las mujeres no están representadas; y el desempeño de una participación libre, activa y crítica en la plataforma.

Ninguna barrera física impide que las jóvenes ocupen el simbólico lugar central del espacio y, en cambio, siguen estando relegadas a situarse en la periferia de estos. A través de la socialización y formación se inculca un ideal que sitúa al sujeto en los esquemas disponibles de inteligibilidad cultural (Lacan, 1977),

configurando las normas que rigen su conducta (Butler, 2010). Se evidencia una presencia periférica de la mujer en su participación, menos decisiva e influyente en quienes son las figuras mejor consideradas; aun cuando los contenidos que generan estas figuras concuerdan con los estereotipos de género se sitúan en posiciones menos privilegiadas, ya que a los conocimientos e intereses que difunden se les atribuye menor valor.

Si bien las gráficas expresan la concentración mayoritaria de las audiencias, existe una audiencia amplia conformada por mujeres, en mayoría o minoría en función del contenido, entre todas las cuentas del ranking. A este respecto emergen grandes preocupaciones educativas: la participación democrática de la mujer, no condicionada por estereotipos; la desvalorización de los contenidos vinculados al estereotipo femenino; y el consumo de un contenido creado por y para hombres que median la construcción de la masculinidad de sus audiencias mayoritarias y del mismo modo median la subjetivación de las pre-adolescentes.

Ante este panorama, la educación mediática se presenta como una oportunidad, por lo que es imprescindible desarrollar acciones de lucha contra representaciones sexistas y en favor de la igualdad de acceso y participación de las mujeres en los medios digitales en los que cuenta con una presencia insuficiente (French et al., 2019). En este contexto, emerge el reto y oportunidad de formar en educación mediática para crear espacios y oportunidades de participación equitativa.

Apoyos

El estudio parte de la investigación desarrollada en el Proyecto «Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria: Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión (CDEPI)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (fondos FEDER), en el Programa Estatal de I+D+i de «Retos de Investigación» de la Agencia Estatal de Investigación con código EDU2015-67975-C3-1-P.

Referencias

- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). YouTubers' social functions and their influence on pre-adolescence. [Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia]. *Comunicar*, 57, 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. In García-Aretio, L. (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies. El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales*. Ariel. <https://goo.gl/iSvn5z>
- Beyerly, C.M. (2011). *Global report on the status of women in the news media*. International Women's Media Foundation. <https://bit.ly/2KPhQGF>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *uTube: Online video and participatory culture*. Polity Press.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Cátedra.
- Cantó, R., & Ruiz, L.M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45. <https://doi.org/10.5232/ricyde2005.00103>
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo-Córdoba, C.C., & Gil-Madróna, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Educare*, (pp. 1-22). <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Döring, N., & Mohseni, M.R. (2018). Male dominance and sexism on YouTube: Results of three content analyses. *Feminist Media Studies*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1467945>
- Dussel, I. (2017). La inclusión digital desde la escuela: Significados, experiencias y perspectivas. In Alonso-Ferreiro, A., Rodríguez-Groba, A., & Dorado, S. (Eds.), *I Jornadas Internacionales Incluye-T: Cuando la competencia digital favorece la inclusión social* (pp. 13-30).
- Ficoseco, V.S. (2016). Antecedentes del campo de los estudios de género para el análisis de esta confluencia. *Extraprensa*, 9(2), 87-98. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2016.107719>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Endymión.
- French, L., Montiel, A.V., & Padovani, C. (2019). *Gender, Media & ICTs: New approaches for research, education & training*. UNESCO. <https://bit.ly/2nl9Kdz>
- García-Jiménez, A., García, B.A., & López-De-Ayala, M.C. (2016). Adolescents and YouTube: Creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 1, 60-89. <https://bit.ly/2L5L5CF>
- Gewerc, A., & Alonso-Ferreiro, A. (2019). ¿Jugamos al Clash Royale? Videojuegos y desarrollo de la competencia digital. In Gewerc, A., & Martínez-Piñero, E. (Eds.), *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión* (pp. 121-137). Síntesis.
- Grizzle, A. (2014). *Indicadores de género para medios de comunicación (GSIM)*. UNESCO. <https://bit.ly/2Zd4ta6>

- Gutiérrez, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad Red. *Quaderns digitals*, 51, 17-41. [https://doi.org/10.17231/comsoc.13\(2008\).1147](https://doi.org/10.17231/comsoc.13(2008).1147)
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012). *Eu kids online: National perspectives. Eukids online*. The London School of Economics and Political Science. <https://bit.ly/2LcguU0>
- Haraway, D. (2006). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the Late 20th Century. In Weiss, J., Nolan, J., Hunsinger, J., & Trifonas, P. (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 117-158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3803-7_4
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. <https://bit.ly/2suUnBM>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum*, 24(6), 943-958. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en Red*. Gedisa.
- Lacan, J. (1977). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. volume 1 (pp. 86-94). Escritos 1. <https://bit.ly/2LdL7bS>
- Lange, P.G. (2014). Commenting on YouTube rants: Perceptions of inappropriateness or civic engagement. *Journal of Pragmatics*, 73, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.004>
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). Teens, technology and friendships. Pew Research Center. <https://pewrsr.ch/2OunfBM>
- Macharia, S. (2015). *Who makes the news? Global media monitoring project (GMMP)*. WACC. <https://bit.ly/2ojGJzk>
- Martínez-García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: Un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://doi.org/10.5209/rced.54263>
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities*. Educatt.
- Molyneux, H., O'donnell, S., Gibson, K., & Singer, J. (2008). Exploring the gender divide on YouTube: An analysis of the creation and reception of vlogs. *American Communication Journal*, 10(2), 1-14. <https://bit.ly/2sum3H8>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar*, 26, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Pierson, E. (2015). Outnumbered but well-spoken: Female commenters in the New York Times. In *CSCW '15 Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1201-1213). <https://doi.org/10.1145/2675133.2675134>
- Robles-Morales, J.M., Antino, M., De-Marco, S., & Lobera, J.A. (2016). La nueva frontera de la desigualdad digital: la brecha participativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 97-116. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.97>
- Sánchez-Olmos, C., & Hidalgo-Marí, T. (2016). Del sofá a YouTube: Estudio de género sobre la interacción en la red social en torno a las series de TV españolas. *Communication & Society*, 29(2), 117-132. <https://doi.org/10.15581/003.29.2.sp.117-132>
- Thelwall, M. (2018). Social media analytics for YouTube comments: Potential and limitations. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(3), 303-316. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1381821>
- Van-Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Wotanis, L., & Mcmillan, L. (2014). Performing gender on YouTube. *Feminist Media Studies*, 14(6), 912-928. <https://doi.org/10.1080/14680777.2014.882373>



Influencia de las historias de Instagram en la atención y emoción según el género

Influence of Instagram stories in attention and emotion depending on gender

- id** Dr. Joan-Francesc Fondevila-Gascón es Profesor Titular de Blanquerna en la Universitat Ramon Llull de Barcelona (España) (joanfrancescfg@blanquerna.url.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-6587-939X>)
- id** Dr. Óscar Gutiérrez-Aragón es Profesor Agregado en la Escola Universitària Mediterrani de la Universitat de Girona (España) (oscar.gutierrez@mediterrani.com) (<https://orcid.org/0000-0002-4417-6310>)
- id** Meritxell Copeiro es Profesora Agregada en la Escola Universitària Mediterrani de la Universitat de Girona (España) (meritxell.copeiro@mediterrani.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5255-5724>)
- id** Vicente Villalba-Palacín es Investigador de la Universidad de Barcelona (España) (vicentevillabapalacin@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-0284-3004>)
- id** Dr. Marc Polo-López es Profesor Titular de Blanquerna en la Universitat Ramon Llull de Barcelona (España) (marcospl@blanquerna.url.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-8729-4325>)

RESUMEN

El impacto de los medios y las redes sociales sobre los usuarios es creciente. El hecho de que la actividad comercial esté inundando la mayor parte de redes sociales motiva a indagar sobre los factores de éxito de las publicaciones, y a tratar de determinar si el impacto es mayor o menor en función del género. Llamar la atención y emocionar al usuario o cliente son los principales objetivos de la publicidad, especialmente la interactiva. Esta investigación, de carácter cuantitativo, analiza los datos de las señales psicofisiológicas del nivel atencional y del nivel emocional de las personas teniendo en cuenta el género, a través de Sociograph, cuando visualizan Historias de Instagram de «influencers» reales. Para medir la actividad electrodérmica mediante dos electrodos, se utiliza un instrumento de medición que integra el registro tradicional de la Actividad Electrodérmica (EDA) y procesa la información de los individuos. Se utilizan un cuestionario, la pantalla para la visualización de la Historia de Instagram, las Historias de Instagram de los influencers, un protocolo de registro y una hoja de registro de las secuencias de actividad. Se observa que un mayor número de seguidores implica mayor activación emocional, aunque se traduce en emociones negativas, y una mayor activación emocional en hombres que en mujeres, aunque son ellas las que muestran emociones positivas hacia el vídeo y realizarían acto de compra a través de Instagram.

ABSTRACT

The impact of media and social networks on users is growing. The fact that commercial activity is flooding most social networks motivates us to enquire about the success factors of posts, and to try to determine if the impact is greater or lesser depending on gender. Attracting attention and exciting the user or customer are the main objectives of advertising, especially interactive advertising. This quantitative research measures the psychophysiological signals of the attentional level and the emotional level of people taking into account gender, through Sociograph, when they visualize Instagram stories of real influencers. To measure the electrodermal activity by means of two electrodes, a measurement instrument is used which integrates the traditional register of the Electrodermal Activity (EDA) and processes the information of the individuals. A questionnaire, the screen to display the Instagram story, the Instagram stories of the influencers, a registration protocol and a record sheet of the activity sequences are used. We observed that a greater number of followers implies greater emotional activation, although it translates into negative emotions, and a greater emotional activation in men than in women, although it is they who show positive emotions towards the video and would make an act of purchase through Instagram.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Sociograph, género, Instagram, influenciador, EDA, emociones, neuromarketing, atención.
Sociograph, gender, Instagram, influencer, EDA, emotions, neuromarketing, attention.

1. Introducción y estado de la cuestión

La Sociedad de la Banda Ancha (Fondevila-Gascón, 2013) y las redes sociales e Internet están modificando la relación entre las empresas y el consumidor. De hecho, la comunicación online supera a la offline, encabezada por los medios sociales. Instagram supera a Facebook en número de personas activas en un 15%, y además es la elegida principalmente para desarrollar estrategias de marketing de «branding» y «engagement» (CECABLE, 2019).

El sector comunicativo, especialmente el de la publicidad, las relaciones públicas y el marketing, se afana en aprovechar las opciones que brinda Internet para llamar la atención y emocionar al público. Si se analiza a un individuo que visualiza un anuncio publicitario, se pueden controlar al menos tres variables: atención, emoción y memoria (Torreblanca et al., 2012). La atención y la emoción son medibles mediante Sociograph. Ello se denomina el registro de la Actividad Electrodermica (EDA).

El objetivo esencial de esta investigación es medir las señales psicofisiológicas del nivel atencional y emocional, a través de Sociograph, a sujetos cuando visualizan Historias de Instagram de «influencers» reales que disponen de diferentes cantidades de seguidores. Con ello se comprobará la cantidad de influencia (emocional y atencional) generada en el seguidor y se determinará si la activación del mismo es positiva o negativa, amén de posibles diferencias de activación en función del género del sujeto que las visualiza. También se propone conocer hábitos de consumo de los usuarios o qué es para ellos un «influencer» para determinar la percepción que tienen.

1.1. Estímulos y contagio de emociones

Con la irrupción de las redes sociales, se produce el fenómeno de contagio de las emociones entre los usuarios. Se ha demostrado en Facebook que, si dos individuos interaccionan fuera de un contacto personal y si se reduce el número de contenido emocional en sus muros de la red, estas personas producen menor número de contenido positivo y expresiones negativas (Kramer et al., 2014).

La influencia de cada individuo se extiende, según Christakis y Fowler (2007), hasta un tercer grado de relación (tres grados de influencia de la conducta humana). Físicamente, es posible contagiar una emoción de una persona a otra (Hatfield et al., 1993), aunque se observa que el mismo contagio se produce también en la red. El córtex auditivo se activa según el nivel emocional del estímulo (Plichta et al., 2011). En función de ese grado de percepción, la emoción puede ser más intensa y devenir un recuerdo, de forma similar a otras áreas del cerebro mediante estímulos visuales (Keil et al., 2005).

La emoción, por tanto, aporta utilitarismo al marketing y a la publicidad. Emocionar más al cliente o espectador, por ejemplo, en emisiones interactivas en HbbTV (Hybrid Broadcast Broadband Television) (Fondevila-Gascón et al., 2015), personaliza el producto. Un experimento con anuncios comerciales de televisión mediante Electroencefalograma (EEG) y Heart Rate (HR) demostró que es posible conocer la atención, la memorización, el placer y la emoción al ver el anuncio, además de conocer cuáles son los fragmentos más estimulantes (Vecchiato et al., 2014).

Los avances en neurociencia y el estudio de las reacciones humanas sobre estímulos externos son notables, especialmente debido a la incorporación de nuevos métodos de investigación, herramientas y tecnologías, como Resonancia Magnética Funcional (fMRI), EEG, Seguimiento Ocular o EDA, que permiten estudiar y conocer más sobre la actividad cerebral y la influencia en la conducta y en las relaciones, pese a enfoques críticos (Rego & Fernandes, 2005). La EDA es el fundamento psicológico de análisis en el que se basa esta investigación (Monge & Fernández, 2012).

La Actividad Electrodermica es un fenómeno psicobiológico descubierto por Fere (1888). Se refiere a la actividad bioeléctrica de la piel (superficie cutánea) y se constituye como un parámetro para el registro de medidas psicofisiológicas. Los cambios originados en el registro de la EDA dependen de la secreción de las glándulas ecrinas y otras estructuras de la piel que provocan cambios en las propiedades electroquímicas por variaciones en la permeabilidad de las membranas celulares (Aiger et al., 2013). La EDA manifiesta relación con los estados de ánimo (Coscolluela et al., 1988).

Se utiliza la conductancia eléctrica para medir los cambios en la transmisión eléctrica entre dos electrodos (EDR o nivel fásico y EDL o nivel tónico). La EDL indica los niveles basales de activación (atención), y la EDR la respuesta emocional. Ello proporciona los valores de atención y emoción del

individuo en el momento de la actividad desarrollada. La EDA es uno de los índices psicofisiológicos más utilizados como correlato fisiopsicológico por su vínculo con la emoción, el arousal y la atención (Dawson et al., 2007).

Con el fin de medir la actividad electrodérmica mediante dos electrodos utilizamos Sociograph, instrumento de medición que integra el registro tradicional de la EDA y procesa la información de los individuos mediante Sociolab (Aiger et al., 2013). Ello permite validaciones del comportamiento humano de forma objetiva y no verbal, con respuestas difícilmente falseadas (Aiger & Palacín, 2012). Los valores se expresan en Kilohmios y cuantifican el índice de activación general y emocional en una actividad (Aiger et al., 2016).

La EDL indica los niveles basales de activación (atención). La actividad cerebral explicada por la ley de Yerkes-Dodson (Reeve, 1994) establece una relación de U invertida entre la activación y el rendimiento: cuando aquella es muy elevada o muy reducida, el rendimiento disminuye. Los valores medios impulsan el rendimiento y la concentración. Menor resistencia supone mayor activación, y mayor resistencia, menor activación y atención (Aiger & Palacín, 2012). Una tercera variable se relaciona con la actividad espontánea (NSA): es la actividad no controlada atribuida a un desencadenante conocido (respuesta situacional ligada al grado de activación).

Con el objetivo de llevar a cabo correctamente el registro de datos, deben colocarse los electrodos en la mano no dominante, adheridos a la piel mediante tiras de velcro en las falanges mediales de los dedos índice y anular (Aiger & Palacín, 2012). Así pues, la EDA registra la actividad relacionada con atención y emoción durante la actividad mediante Sociograph, que puede medir grupos. El análisis se ejecuta con el software Sociolab.

Tapia-Frade y Martín-Guerra (2017) comprobaron el nivel atencional (EDL) y el nivel emocional (EDR) de 30 sujetos mientras visualizaban un conjunto de anuncios publicitarios. Se determinó que en los anuncios de estilo cómico la EDR obtiene un promedio más elevado que en otros estilos y que un cambio sonoro afecta de forma positiva sobre la atención que el sujeto tenía sobre el anuncio.

Mediaset España solicitó la medición de la atención y la emoción para alcanzar su objetivo de mantener su liderazgo en la parrilla televisiva. Para ello monitorizaron a sujetos y se permitió analizar la EDA sobre piezas audiovisuales para obtener datos objetivos. Ello permitió modificar tramas y crear personajes que despertaran mayor interés al público (Sociograph, 2019).

Sociograph permite realizar investigaciones de mercado y obtener información sobre los consumidores. En este sentido, Lewinski (2015) comprobó mediante «facial coding» la ausencia de expresiones faciales (felicidad y tristeza) en los vídeos usados por la empresa ING en la red YouTube.

En contraste, en el ámbito de comunicación mediante redes sociales no existen tantos estudios o investigaciones. También se abordan los influencers en las estrategias de marketing, se mide el fenómeno con Sociograph y se estudia cómo los Youtubers más seguidos de la red en España influyen en la percepción de los usuarios al verlos (Alonso et al., 2018).

El acceso a los efectos psicológicos de acciones, vídeos o contenido sobre los usuarios es factible mediante «Eye tracking», tecnología utilizada para verificar la eficiencia del «food styling» (Jaromír et al., 2017), es decir, la creación de fotografías de comida para un uso en marketing. Esos autores usan el «eye tracking» para conocer si el efecto estético de la comida atrae a los consumidores.

1.2. Instagram y la captación de atención

Es por ello que Instagram, lanzada en 2010, con más de 900 millones de usuarios activos en 2019 y adquirida por Facebook en 2012, es un objeto de estudio sugerente. Además, está incorporando actualizaciones y nuevos servicios e inserciones publicitarias. Las estadísticas de Instagram nos indican sus horas de más tráfico (entre las 21 y las 23 horas) y el momento idóneo para compartir una imagen (las 21 horas). Instagram creó las Historias en 2016: se trata de vídeos de hasta 15 segundos de duración, que solo se muestran durante 24 horas en el perfil del creador, y son la opción de visualización más secundada (50,2% de los usuarios).

Para los creadores de contenido, las Historias de Instagram atraen tráfico al perfil del creador. Los principales Indicadores Clave de Rendimiento (KPI por las iniciales en inglés) son «likes», comentarios,

comparticiones de la publicación, publicaciones guardadas, visitas al perfil y alcance. La opción de Historias de Instagram nació como una adaptación de Snapchat, red para poder incorporar contenido disponible durante las 24 horas siguientes de ser compartido.

Este servicio es uno de los primeros en lanzar al mercado el contenido en vertical, adaptado para «smartphone» y que permite una compatibilidad perfecta para los usuarios de móvil. Las Historias de Instagram permiten incluir y adaptar a los vídeos y fotografías que se comparten otras opciones como filtros, ubicación, encuestas, cuenta atrás, mención o enlaces (para las cuentas con más de 15.000 seguidores).

Según Smith (2016), Instagram es la segunda red social (tras Facebook) con más interacción (un 60% de los usuarios se conectan diariamente). Los usuarios activos durante un mes son aproximadamente un billón. De los usuarios conectados el grupo que aglutina la mayor actividad en la red es el de usuarios con edades comprendidas entre 18 y 24 años, y mayoritariamente hombres. El 60,4% de usuarios de la red responde a esos rasgos sociodemográficos. El estilo comunicativo y el contenido que se mostrará a los usuarios debe estar en consonancia con sus gustos y preferencias vinculadas a la edad.

En el entorno de las redes sociales, un «influencer» es alguien que ha alcanzado un cierto reconocimiento social gracias a su actividad en las redes sociales. La mayor parte de sus ingresos económicos proviene de colaboraciones con marcas, que alcanzan a su público objetivo de una forma más efectiva y rápida (Santamaría-de-la-Piedra & Meana-Peón, 2017).

Los seguidores se asemejan en intereses a los «influencers», desean parecerse a ellos y seguir sus pasos, por lo que consumen los mismos productos (Pérez-Conde, 2016). Los «influencers» actúan como prescriptores de las marcas, puesto que sus críticas o comentarios sobre los productos son respetados. Como un 83% de las personas siguen a marcas en sus redes sociales (IAB Spain, 2018), crece la cantidad de empresas que elaboran estrategias para este medio y colaboran con los «influencers», forma de comunicación «in crescendo», sobre todo entre los jóvenes.

El uso y el papel de los «influencers» en las estrategias de marketing crece, aunque el camino por recorrer es sugerente y debe tener en cuenta la noción de educación inclusiva (Aviva, 2009). Un 37,1% de empresas los llevaba utilizando más de tres años, y un 29% menos de un año (Brandmanic, 2018). Un 46,8% de las marcas utilizaba agencias especializadas de «influencers» para crear campañas de marketing (estrategias de marca, captación de nuevos seguidores y conversión a ventas).

El marketing de «influencers» vincula a las empresas con esos influenciadores. La marca genera mayor visibilidad, «engagement» o «branding». Una de las principales estrategias es el «word-of-mouth» en redes sociales, la más efectiva para un 85% de los usuarios, por delante de acciones con «influencers» (82%) (Augure, 2018). Los «microinfluencers» cuentan con un menor número de seguidores, pero con ratios de «engagement» elevados, al focalizarse temáticamente y fidelizar al público, lo que alumbró más compromiso con el consumidor (un 9,7% más que un «influencer») (Levy, 2017) y dispara la eficacia.

2. Material y métodos

Esta investigación, llevada a cabo durante 2019, sigue una metodología cuantitativa. Para recoger los datos necesarios se contactó con cuatro «influencers» de tipologías diferentes según el rango de seguidores (IAB, 2019), género y categoría (Tabla 1 y Tabla 2).

| Número de Seguidores | | | Género | Categoría |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| Nivel Bajo | Nivel Medio | Nivel Alto | Según si son hombres o mujeres | Categoría en la red (entretenimiento) |
| Entre 10.000 y 50.000 seguidores | Entre 50.000 y 100.000 seguidores | Más de 100.000 seguidores | | |

Se solicitó a los «influencers» un vídeo de 15 segundos de duración en formato vertical, con las características comunicativas afines a su personaje habitual en las redes sociales. Esta era la manera de que el resultado fuese similar a una estrategia de marketing con «influencers» en una campaña convencional. Se obtuvo una muestra mínima de 10 individuos por cada vídeo del «influencer» diferenciando según el género del sujeto, de forma que cada vídeo fuese visualizado al menos por cinco hombres y cinco mujeres.

Cada «influencer» podía utilizar cualquier tipo de reclamo audiovisual (efectos visuales, filtros, efectos auditivos, etc.), entorno muy propicio. Estas variables no fueron controladas en la investigación.

| Nivel/género | Hombre | Mujer |
|--------------|----------------|-------------|
| Nivel Bajo | Diego Villalba | Aroa Moreno |
| Nivel Medio | | Abi Power |
| Nivel Alto | Alberto TM | |

El objetivo del vídeo era transmitir la bondad del producto promocionado, una botella de agua sin marca alguna. Es un producto neutro, no influenciado por emociones y de necesidad vital. Previamente al registro de la EDA, se suministró un cuestionario que, junto al realizado durante el registro, se utilizó para determinar datos cualitativos de la muestra (tipo de emoción, rango de influencia...). Los datos extraídos del registro de la EDA ofrecen datos cuantitativos sobre el nivel de activación de EDL y EDR.

Una vez registrada la señal EDL y EDR esta pasa por un convertidor analógico-digital (PowerLab) para procesar la EDA mediante el software Labchart. Este aplicativo permite convertir la señal de gráfica a numérica para almacenarla en Excel. En este archivo se visualizan las columnas de tiempo, EDL, EDR, y una cuarta se codifica manualmente introduciendo los cortes anotados en las hojas de registro.

El siguiente paso es traducir los archivos Excel en texto plano (.txt), con el fin de tratar la señal con el software Electro. Finalmente, este genera los resultados que se visualizan en archivos de salida (.res) y se trasladan a softwares estadísticos (SPSS y/o XLSTAT). Así finaliza la ruta de procesamiento de la señal y la explicación de instrumentos de la investigación. El proceso de experimentación de los sujetos comenzó proporcionando un primer cuestionario para aportar datos demográficos, sociales y de comportamiento en Instagram, y continuó accediendo con el individuo al Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Barcelona. Los individuos se situaron frente a una pantalla para proceder al registro. Durante el registro con Sociograph se desarrollan diversos módulos de actividad a realizar por los individuos. Una vez finalizados los Módulos de actividad se procedía a concluir el registro de la EDA con el sujeto.

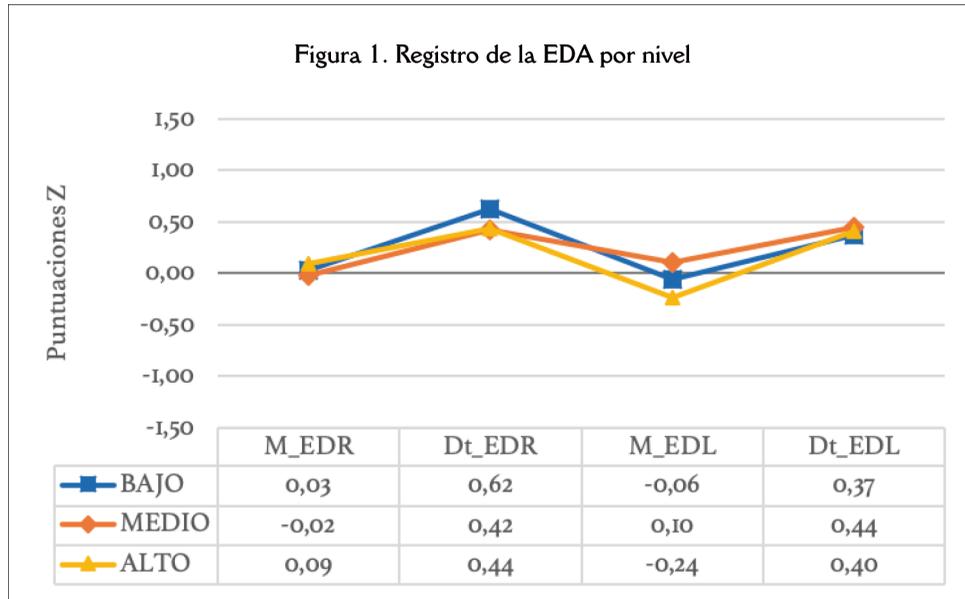
El total registrado es de 42 individuos. La muestra definitiva, tras el tratamiento de la EDA, fue de 37, generando un total de 187.336 registros (156,11 minutos registrados). Se aplica el análisis de varianzas o Anova a los resultados de Sociograph con un riesgo de $p=5$. Los cinco registros que no pasaron el tratamiento de la EDA no fueron eliminados de la información cualitativa. Toda la muestra de la investigación es de edad adulta (entre los 18 y los 24 años). Se requería experiencia previa con Instagram y no se atendía al nivel socioeconómico. Los miembros de la muestra son homogéneos en la variable edad (hombres de 22 años de media y mujeres de 21 años de media). La mayoría de hombres presentan formación universitaria (87,50%; el 44,12% de mujeres, más numerosas en estudios no universitarios de bachiller, con un 52,94%). Se encuentra un desequilibrio entre hombres ($n=8$) y mujeres ($n=34$) que afecta y relativiza las conclusiones en cuanto a la variable de género. Se aplicó un código de ética de la investigación y se convocó individualmente a los participantes, elegidos de forma aleatoria, para evitar influencias entre ellos que afectarían a los resultados.

Los sujetos realizaron tan solo una medición de forma individual de la EDA en la investigación. Cada sujeto visualizó un vídeo diferente con una distribución que incluye los registros descartados después del tratamiento de la EDA. Las hipótesis de la investigación son las siguientes:

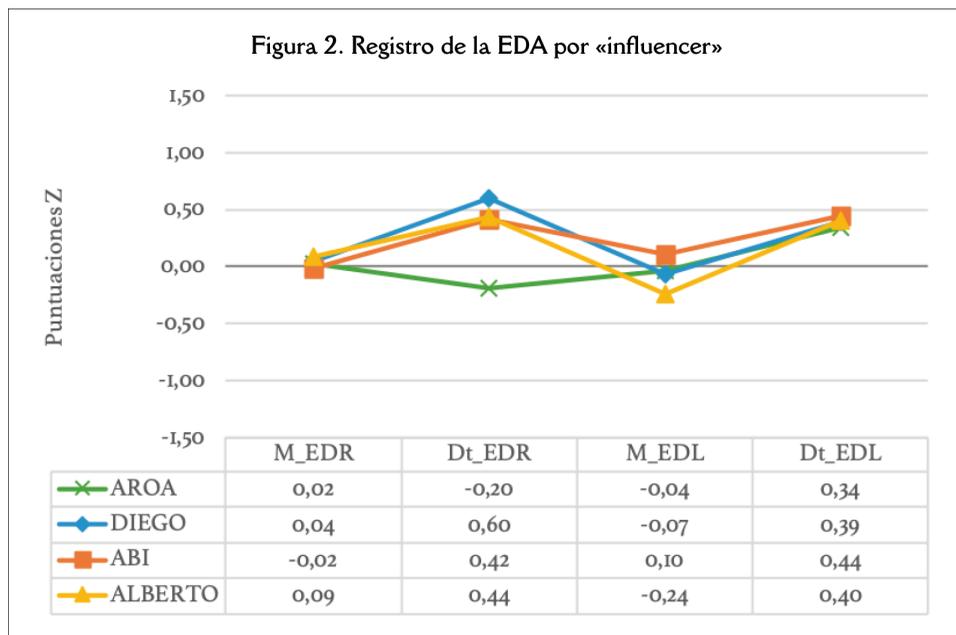
- H1: El sexo masculino activa más la emoción y la atención que el sexo femenino e
- H2: En campañas de marketing,
- H3: La influencia de los prescriptores sobre el consumidor es reducida.

3. Análisis y resultados

Los resultados generales por tipo de «influencer» (nivel bajo, medio y alto) (Figura 1) revelan una mayor focalización de atención (EDL) significativa $F(2, 18731)=1010,06$ en el nivel alto, y menor en el nivel medio con niveles similares de dispersión en los datos. El nivel de respuesta emocional significativa (EDR) $F(2, 18731)=65,07$ es mayor en el nivel alto y menor en el nivel medio. Los «influencers» de nivel bajo han generado mayor heterogeneidad en la respuesta emocional en comparación con los niveles medio y alto.



El resultado general de la reactividad por «influencer» (Figura 2) muestra una mayor dispersión de la emoción (EDR) para la «influencer» Aroa, que es significativa $F(3, 17670)=24.90$. No se aprecian diferencias en la reactividad emocional (EDR) ni atencional (EDL), significativas $F(3, 17670)=338.41$, en comparación con la Figura 1. Los datos globales de la señal exigen analizar de manera más concreta por módulos de actividad.



Los datos de la respuesta emocional y focalización de la atención en las diferentes actividades por nivel de «influencer» pretenden identificar diferencias entre medias en los módulos de actividad, principalmente en la visualización y la tarea. Se aprecian medias de EDR en nivel alto superiores y significativas $F(4, 4913)=552,24$ en visualización y tarea. La desviación típica es homogénea. En cuanto a la reactividad de la atención (EDL), se observa una leve pero superior media en nivel bajo durante la visualización, aunque con una dispersión más heterogénea, significativa $F(4, 11928)=8837,15$.

En cuanto a las respuestas psicofisiológicas de la EDA en las actividades por cada uno de los «influencers», se aprecian diferencias significativas de EDR (Aroa $F(4, 48883)=367,98$ y Diego $F(4, 7041)=0473,91$) entre los dos «influencers» de nivel bajo en comparación con la Figura 3. En la visualización la media de la reactividad emocional del «influencer» Diego es superior a Aroa (la dispersión de esta es heterogénea). Aroa produce una mayor focalización de la atención, siendo esta significativa $F(4, 4883)=6064,71$. En la actividad visualización, Abi produce menor atención, de forma significativa $F(4, 5985)=2474,14$. Diego registra una dispersión más heterogénea de la atención, de forma significativa $F(4, 7041)=0473,91$. En la actividad tarea se aprecia una focalización mayor de la atención de los sujetos que han visualizado a Aroa y Alberto, significativa $F(4, 4913)=2242,73$ y con medias similares. Las dispersiones de la atención en la tarea son significativamente heterogéneas en los cuatro «influencers». De otro lado, la reactividad emocional es bastante similar en los cuatro «influencers» (desviaciones típicas heterogéneas).

En referencia a las medias y desviaciones típicas del módulo de la visualización por «influencers» según el género del sujeto, en EDR $F(7, 1304)=148,51$ se detecta una gran amplitud emocional en el género hombres de la «influencer» Abi (desviación típica homogénea). En cuanto a EDL $F(7, 1304)=107,92$, se aprecia una mayor focalización en los sujetos hombres que visualizan a Alberto. Aroa genera mayor dispersión en el registro de la emoción (EDR). Del «influencer» Diego no se aprecian amplitudes significativas más que en la focalización de la atención en hombres.

Los módulos de las visualizaciones por «influencer» individualmente pretenden observar diferencias significativas entre género hombres y mujeres en un mismo «influencer». Se observa una leve amplitud de la atención en hombres (la desviación típica es superior a las mujeres). No se aprecian diferencias significativas en la emoción. Sobresale la elevada heterogeneidad en el género hombres en el registro de la emoción. Se puede destacar una leve significación de la atención en hombres que va acompañada de una desviación típica más homogénea, heterogénea en mujeres.

La visualización según género de la «influencer» Abi revela la claridad de la amplitud de la emoción en hombres, siendo esta homogénea. En mujeres, la señal es bastante similar en todos los rangos y no se aprecian grandes diferencias.

En la visualización de Alberto, se aprecia una mayor amplitud en la atención de hombres. La dispersión es levemente mayor (más heterogénea) que en mujeres. Ello valida H1 (El sexo masculino activa más la emoción y la atención que el sexo femenino en campañas de «marketing de stories»), con énfasis en la atención.

En la actividad de la tarea, existen unas significativas amplitudes en cuanto a la focalización de la atención. Se observan medias significativas de atención $F(7, 8952)=137,03$ en la «influencer» Aroa para sujetos hombres (la desviación típica es más homogénea que en mujeres). La media de atención de Diego en hombres es una de las medias más significativas, con la desviación típica más baja en comparación con el resto de «influencers». La atención del «influencer» Alberto en mujeres es significativa, pero con una desviación típica heterogénea en comparación con los grupos citados antes. Respecto a EDR $F(7, 8952)=30,21$, todas las desviaciones típicas son bastante heterogéneas, exceptuando a Diego en hombres, que presenta una desviación típica homogénea y una amplitud de media baja. La media de EDR más elevada es de Alberto en hombres, pero su desviación típica es muy heterogénea.

Los datos psicosociales extraídos de los cuestionarios reflejan la tendencia de los usuarios en Instagram (tipo de contenido que visualizan o percepción del instagrammer por la muestra). Los sujetos clasifican a un «influencer» como un creador de contenido o bien un famoso. Existen múltiples categorías de contenido. Las tendencias más seguidas por la muestra se relacionan con amigos, humor, música, animales y comida. Sobre lo más visualizado en la aplicación, en primera posición se sitúan las Historias, en segunda las publicaciones o post y en última Instagram TV. Ello confirma H2 (En campañas de marketing, lo más visualizado en Instagram son las Historias). En cuanto a la percepción de la muestra sobre la influencia de los «influencers», tiende a ser baja.

Sobre los datos de cada «influencer» obtenidos con el cuestionario post visualización, en cuanto a Diego, los hombres que le han visto hubieran descartado la Historia; en cambio, las mujeres, contando las excepciones, hubieran ido al perfil del «influencer» o bien del producto. Son ellas en un 20% las

que visualizarían más contenido de Diego, aunque el «influencer» es desconocido por ambos géneros. Las emociones más despertadas en los sujetos son, para hombres, diversión y molestia, y, para mujeres, emociones positivas, aunque también negativas (frustración o aburrimiento). Lo más llamativo para la atención en la Historia de Diego es la forma de comunicarse y el sonido (probablemente su acento). El nivel de influencia de Diego en los sujetos es bajo salvo en mujeres, con un poco más de impacto. Se observa que ninguno de los sujetos hubiera comprado el producto.

Sobre la «influencer» Aroa, los hombres abandonan la Historia, mientras que las mujeres, tímidamente, acuden al perfil del producto para ver más información. Las emociones expresadas por hombres sobre el vídeo de Aroa son negativas; en cambio, las mujeres expresan emociones positivas (diversión, simpatía o emoción). Lo que más llama la atención del «story» de Aroa es ella misma y su forma de comunicar. En referencia al nivel de influencia de Aroa en los sujetos, se puede considerar reducido, excepto en el caso de las mujeres, más proclives a realizar el acto de compra del producto.

En referencia a la «influencer» Abi, sin diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a tiempo de actividad en la red, un reconocimiento a la «influencer» por parte del 50% de los sujetos, una percepción baja sobre la influencia de los líderes de opinión y un uso dilatado de Instagram, se observa que la reacción sobre el vídeo de Abi ha sido mayoritariamente la de pasar la Historia, aunque un porcentaje de mujeres ha acudido al perfil de la «influencer». La emoción despertada en los sujetos es negativa en hombres (la asociación es con aburrimiento) pero positiva para las mujeres, que la describen como fuente de diversión (66,67%) y sorpresa (11,11%), aunque también como rareza (11,11%). Los factores que más llaman la atención de la Historia de Abi son el producto (50% en hombres, 22,22% en mujeres) y la forma de comunicarlo (la mitad de los hombres y un 66,67% de las mujeres). En cuanto a la influencia que describen los sujetos del «story» de Abi, es modesta, salvo en un 12,5% de las mujeres, que opina que es media. La reducida influencia contrasta con un porcentaje de mujeres (el 25%) que hubiera comprado el producto.

En referencia al «influencer» Alberto, no se observan diferencias destacables en años de tiempo de uso de Instagram entre hombres y mujeres, y es reconocido por hombres, aunque no lo siguen en Instagram. Las mujeres dedican más tiempo a Instagram, y la percepción sobre la influencia de los «influencer» es media. La reacción de la muestra frente a la Historia de Alberto es en ambos géneros pasar o abandonar, exceptuando un leve porcentaje de hombres que hubiese deslizado para ver más contenido sobre el producto. La emoción y la atención despertadas en los sujetos, tanto en hombres como en mujeres, reflejan sentimientos positivos y negativos. Los hombres se reparten al 50% entre diversión e indiferencia, y las mujeres, pese a prevalecer el aburrimiento (44,44%), también apuestan por la simpatía o la diversión, sin olvidar la indiferencia. Lo que más llama la atención en ambos géneros es la forma de comunicar de Alberto, amén (en el caso de las mujeres) del propio personaje y del producto. El índice de influencia de Alberto en los sujetos es bajo para ambos géneros, aunque la mitad de hombres y un 25% de mujeres afirman que tal vez hubiera consumido el producto anunciado. A tenor de los resultados, se confirma que lo más visualizado en campañas de marketing en Instagram son las Historias, que la influencia de los prescriptores sobre el consumidor es reducida y que el grado de influencia generado en los seguidores es proporcional a la activación de emoción y atención. Por tanto, se valida H3 (La influencia de los prescriptores sobre el consumidor es reducida).

4. Discusión y conclusiones

La investigación refleja la relevancia para las empresas de analizar atención y emoción en el uso de campañas de marketing en redes sociales, en este caso en Instagram. Se confirma que lo más visualizado en Instagram son las Historias, en la línea de Brandmanic (2018). El contenido más seguido es el creado por amigos o sobre contenidos de humor, música o moda. La muestra afirma que un «influencer» es un famoso o bien un creador de contenido, en contraste con lo mantenido por Campillo (2016), y se considera que la influencia de los prescriptores es reducida en los usuarios de la red.

En cuanto a los niveles de activación de la emoción y la atención, son diferentes en función del índice de influencia del «influencer». Cuanta más influencia se genera en el individuo, se observa una mayor activación de emoción y atención. En cambio, cuanta menos influencia se genera, menor es la activación de emoción y atención. Ello confirma la estrategia de marketing de «influencers» (Augure, 2018; Alonso et

al., 2018; Santamaría-de-la-Piedra & Meana-Peón, 2018), su impacto en términos publicitarios (Fondevila-Gascón et al., 2015; Tapia-Frade & Martín-Guerra, 2017) y sectoriales (Jaromír et al., 2017) y la eficacia de la EDA (Aiger et al., 2013) como tecnología de medida.

Así, se muestran diferencias de activación según el «influencer»: la activación atencional es más elevada en la «influencer» Aroa (nivel bajo) y la activación emocional, en el «influencer» Alberto (nivel alto). Se aprecian diferencias según el género del sujeto: en el sexo masculino existe una mayor activación de la emoción y atención, especialmente en esta última variable, y con toda la prudencia inherente a una muestra de individuos ampliables y a un experimento también escalable.

Se detectan diferencias según «influencers» y el género del sujeto. Así, ordenados de menor a mayor activación emocional registrada, la «influencer» Aroa no consigue generar emoción en el sujeto, pero sí atención en ambos géneros. Esta activación se convierte, en el género masculino, en emociones negativas, rechazo a la Historia, desinterés por el acto de compra y por visualizar más contenido suyo. En cambio, un leve porcentaje de mujeres se muestra afín al contenido. El «influencer» Diego no consigue generar emoción, y exclusivamente una mayor atención en hombres. Las mujeres interactúan con la Historia y se expresan más positivamente. No se produce acto de compra ni interés por su contenido en ninguno de los géneros. La «influencer» Abi suscita emoción elevada en hombres y reducida en mujeres, y no consigue captar la atención del sujeto. Las mujeres muestran más interés por ella, expresan emociones positivas y generan el acto de compra. En hombres, aunque la activación es mayor, no se transforma en acto de compra. El «influencer» Alberto genera emoción en ambos géneros y atención solo en hombres. La activación se traduce en emociones positivas y produce un posible acto de compra probable en ambos géneros. Por ende, se observan índices de atención y emoción fluctuantes.

La aplicación del registro con Sociograph para describir la naturaleza de la activación de la emoción y atención (EDA) en Historias de Instagram presenta limitaciones de investigación diversas. Así, la muestra es reducida, y la participación del género masculino es mejorable. Igualmente, la cantidad de «influencers» es optimizable. Se pueden tener en cuenta otras variables, como los efectos sonoros, el vestuario o los efectos visuales en los videos de los «influencers», factores que pueden afectar a la emoción y la atención y han sido estandarizados en la investigación. De esta manera, profundizar en los estándares visuales de los vídeos, obtener una muestra mayor y más variedad de «influencers» son líneas a seguir en futuras investigaciones.

En este sentido, la carga de influencia emocional que genera el contenido de redes sociales en la población sugiere investigaciones de diverso tipo, sectoriales, por tipo de campaña, en redes sociales diversas (incluso comparándolas sincrónicamente), en medios de comunicación diferentes, como la interactiva HbbTV (Fondevila-Gascón et al., 2015), en edades diferentes y en momentos del «customer journey» (trayectoria del cliente) diferentes. El uso de otras herramientas asociadas al neuromarketing (EEG o Eye tracker) puede ayudar a perfilar el origen de la emoción y la atención, fundamental para las decisiones de futuro que puedan tomar los actores del ámbito publicitario, sobre todo el interactivo (HbbTV), en el que el binomio emoción-atención se dispara gracias al diálogo entre espectadores y marcas. Establecer una categorización y una tipología de impacto emocional y atencional por anuncios es un reto tan estimulante como monetizable por parte de las empresas.

Apoyos

Esta investigación forma parte del proyecto «Nuevas formas de publicidad interactiva en televisión, Internet y los medios digitales. Aplicaciones reales en HbbTV», financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, referencia CSO2017-88895-R (MINECO/FEDER).

Referencias

- Aiger, M., & Palacín, M. (2012). Medición de actividad grupal en relación a la interdependencia mediante Sociograph (medida electrodérmica grupal). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-23. <https://bit.ly/2QU8qeD>
- Aiger, M., Palacín, M., & Cornejo, J.M. (2013). La señal electrodérmica mediante Sociograph: metodología para medir la actividad grupal. *Revista de Psicología Social*, 28(3), 333-347. <https://doi.org/10.1174/021347413807719102>
- Aiger, M., Palacín, M., Pifarré, P., Llopart, M., & Simó, M. (2016). Effectiveness of relaxation techniques before diagnostic screening of cancer patients. *Suma Psicológica*, 23(2), 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.06.002>
- Alonso, T., Braojos, D., & Costa, L. (2018). *Marketing de influencers: La eficacia de la marca personal*. Universidad de

- Valladolid. <https://bit.ly/37BzvZZ>
- Augure (Ed.) (2017). *Informe de Influencer. Marketing 2017*. Augure. <https://bit.ly/2KPhzku>
- Aviva, S. (2009). A european approach to media literacy: Moving toward an inclusive knowledge society. [Aproximación europea a la educación en medios: Avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva]. *Comunicar*, 32, 19-20. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-004>
- Brandmanic (Ed.). *Estudio sobre marketing de Influencers en España*. Brandmanic. <https://bit.ly/2QI09tQ>
- CECABLE (Ed.) (2019). *Informe sobre uso de redes sociales*. CECABLE.
- Christakis, N.A., & Fowler, J.H. (2007). The spread of obesity in a large social network over 32 years. *New England Journal of Medicine*, 357(4), 370-379. <https://doi.org/10.1056/nejmsa066082>
- Cosculluela, A., Guillén, F., & Malapeira, J. (1988). Actividad electrodérmica (EDA), personalidad y estrés. *Anuario de Psicología*, 38, 107-116. <https://bit.ly/2QR6pj8>
- Dawson, M.E., Schell, A.M., Filion, D.L., & Berntson, G.G. (2007). The electrodermal system. In Cacioppo, J.T., Tassinary, L.G., & Berntson, G. (Eds.), *Handbook of Psychophysiology* (pp. 157-181). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107415782.010>
- Fere, C. (1888). Note sur les modifications de la resistance électrique sous l'influence des excitations sensorielles et des émotions. *Comptes Rendus de la Société de Biologie*, 40, 217-219.
- Fondevila-Gascón, J. (2013). Periodismo ciudadano y cloud journalism: Un flujo necesario en la sociedad de la banda ancha. *Comunicación y Hombre*, 9, 25-25. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2013.9.163.25-41>
- Fondevila-Gascón, J.F., Mir-Bernal, P., Carreras-Alcalde, M., & Seebach, S. (2015). HbbTV history and its educational possibilities: Teaching options in times of the Internet. In Carmo, M. (Ed.), *Education applications & developments* (pp. 103-112). InScience Press. <https://bit.ly/2KNpD5c>
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-100. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>
- IAB Spain (Ed.) (2018). *Estudio anual de redes sociales*. IAB Spain. <https://bit.ly/2KMIS3V>
- IAB Spain (Ed.) (2019). *Libro Blanco de marketing de influencers*. IAB Spain. <https://bit.ly/2DaTHUn>
- Jaromír, T., Pavel, R., & Lenka, M. (2017). Neuromarketing approach to efficient food styling. *Journal of Interdisciplinary Research*, 7(1), 3-5. <https://bit.ly/2OK01Yu>
- Keil, A., Moratti, S., Sabatinelli, D., Bradley, M.M., & Lang, P.J. (2005). Additive effects of emotional content and spatial selective attention on electrocortical facilitation. *Cerebral Cortex*, 15(8), 1187-1197. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhi001>
- Kramer, A.D.I., Guillory, J.E., & Hancock, J.T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788-8790. <https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.1320040111>
- Levy, A. (2017). El estatus sobre el marketing de influencers 2017. <https://bit.ly/2QVqtRF>
- Lewinski, P. (2015). Don't look blank, happy, or sad: Patterns of facial expressions of speakers' YouTube videos predict video's popularity over time. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 8(4), 241-249. <https://doi.org/10.1037/npe0000046>
- Monge, S., & Fernández, V. (2012). Neuromarketing: Tecnologías, mercado y retos. *Pensar la publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 5(2), 19-42. https://doi.org/10.5209/rev_pepu.2011.v5.n2.37862
- Pérez-Conde, M. (2016). *Influencer engagement, una estrategia de comunicación que conecta con la generación milenial*. [Degree's thesis, Universidad de Alicante]. <https://bit.ly/2qK0jGO>
- Plichta, M.M., Gerdes, A.B.M., Alpers, G.W., Harnisch, W., Brill, S., ... Fallgatter, A.J. (2011). Auditory cortex activation is modulated by emotion: A functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) study. *NeuroImage*, 55(3), 1200-1207. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.01.011>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/33fzHdP>
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19(1-2), 139-167. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.401>
- Santamaría-De-La-Piedra, E., & Meana-Peón, R. (2018). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas*, 75(147), 443-469. <https://bit.ly/33hfzYK>
- Smith, K. (2016). *49 Incredible Instagram statistics you need to know*. Brandwatch. <https://bit.ly/2KN9H36>
- Sociograph (Ed.) (2019). *Informe de actividad*. <https://bit.ly/2RquZaV>
- Tapia-Frade, A., & Martín-Guerra, E. (2017). Neurociencia y publicidad. Un experimento sobre atención y emoción en publicidad televisiva. *Innovar*, 27(65), 81-92. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n65.65063>
- Torreblanca, F., Juárez, D., Sempere, F., & Mengual, A. (2012). Neuromarketing: La emocionalidad y la creatividad orientadas al comportamiento del consumidor. *3C Empresa, Investigación y Pensamiento Crítico*, 6, 20-30. <https://bit.ly/2QLIO4E>
- Vecchiato, G., Kong, W., Maglione, A.G., Cherubino, P., Trettel, A., & Babiloni, F. (2014). Cross-cultural analysis of neuroelectrical cognitive and emotional variables during the appreciation of TV commercials. *Neuropsychological Trends*, 16(16), 23-29. <https://doi.org/10.7358/neur-2014-016-vecc>



Víctimas y victimarios de feminicidio en el lenguaje de la prensa escrita mexicana

Victims and perpetrators of femicide in the language of the Mexican written press

id Elizabeth Tiscareño-García es Investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México) (A01470053@itesm.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-5465-2472>)

id Dr. Oscar-Mario Miranda-Villanueva es Profesor e Investigador de la Escuela de Humanidades y Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México) (oscar.miranda@tec.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-3180-889X>)

RESUMEN

En este estudio se investiga el lenguaje que utilizan los periódicos de tirada nacional en México: «El Universal», «La Jornada», «Milenio» y «Reforma», al momento de abordar el tema del feminicidio con respecto a víctimas y victimarios o presuntos victimarios, así como su relación con el género del reportero y con cada periódico. La investigación se apoya en el análisis de contenido cualitativo, y el marco teórico-conceptual del «framing». Se construyeron categorías sobre el tipo de lenguaje en casos de feminicidios de 360 textos periodísticos publicados durante 2017: 1) Narrativa del feminicidio; 2) Justificación del victimario o presunto victimario; 3) Problemática social; 4) Culpabilización de la víctima. El análisis arrojó casos de culpabilización de la víctima en menor proporción que los de la justificación del victimario. Sobresalieron aspectos de la narración del feminicidio tanto por el género del reportero como por el medio en los cuatro periódicos, desde dos perspectivas: 1) El hecho, el seguimiento o el contexto; 2) El hecho, los aspectos legales y la estadística. Reportero y reportera tienden a justificar al victimario; el reportero culpabiliza más a la víctima que la reportera; y la reportera contextualiza más el feminicidio a través de la problemática social: violencia social, impunidad y fallas en los procesos legales. «La Jornada» se inclina por la problemática social, mientras que «El Universal» tiende a la justificación del victimario.

ABSTRACT

This study investigates the language used by national newspapers in Mexico: “El Universal”, “La Jornada”, “Milenio”, and “Reforma”, when addressing the issue of femicide regarding victims and perpetrators, as well as their relationship with the gender of the reporter and with each newspaper. The research is based on the analysis of qualitative content and the theoretical framework of framing. Categories were built on the type of language in cases of femicide of 360 journalistic texts published during 2017: 1) Narrative of femicide; 2) Justification of the perpetrator or alleged perpetrator; 3) Social issues; 4) Blaming the victim. The analysis yielded cases of victim blaming to a lesser extent than those of the perpetrator’s justification. Aspects of the narration of femicide stood out both by the gender of the reporter and by the media in the four newspapers, from two perspectives: 1) The fact, the follow-up, or the context; 2) The fact, legal aspects, and statistics. Reporters, men and women, tend to justify the perpetrator; male reporters blame the victim more than female reporters; and female reporters contextualize femicide through social issues: social violence, impunity, and failures in legal processes. “La Jornada” is inclined towards social issues, while “El Universal” tends to justify the perpetrator.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Violencia, mujer, víctima, victimario, feminicidio, investigación cualitativa, teoría del encuadre, prensa digital.
Violence, woman, victim, perpetrator, femicide, qualitative research, framing theory, digital press.

1. Introducción

En el 2007 en México se publicó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), una estrategia legal con la que el Estado buscó hacer frente al feminicidio. 10 años después, en 2017, las estadísticas mostraron un incremento en el crimen de mujeres a manos de hombres por cuestiones de género, fueron 671, mientras que en 2015 y 2016 se contabilizaron 389 y 588, respectivamente (SESNSP, 2018).

Las investigaciones sobre el feminicidio en México parten de dos contextos: cómo el feminismo enfrenta al patriarcado a través de la identificación de la violencia de género (Amorós, 1992; Lagarde, 1990), y el caso paradigmático de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, donde, durante 1993, fueron localizadas 12 mujeres asesinadas y tiradas en diferentes puntos de la ciudad como si fueran basura (Gallur, 2014; Wright, 2011). En ambas situaciones se logra identificar que la víctima es el desecho del proceso, la pieza descartable, donde quienes dominan la escena son hombres (Segato, 2013).

El feminicidio comprende el asesinato de una mujer en manos de un hombre por el hecho de ser mujer (Caputi & Russell, 1990) y representa el extremo de terror antifemenino continuado que incluye una amplia variedad de abusos verbales y físicos (Radford & Russell, 1992; Monárrez, 2010). Desde la perspectiva legal, el feminicidio se define como la forma extrema de violencia de género contra las mujeres que se da como producto de la violación de sus derechos humanos, y eso sucede en los ámbitos público y privado (LGAMVLV, 2007). La ley en México se enfoca más en estrategias de persecución y sanción de los responsables de los hechos de violencia contra la mujer que en exigir a los medios de comunicación la eliminación de mensajes que culpabilizan a la víctima o la estigmaticen (González-Rodríguez, 2010).

En la violencia contra la mujer convergen varios factores: la misoginia, la sexualidad sádica y la construcción social de la masculinidad (Caputi, 1987; Vallejo, 2002) que se ratifican en los juicios de los tribunales y se representan en los medios de comunicación (Radford, 2006). Existe un lenguaje jerárquico y de una organización piramidal (Segato, 2013) que refleja actitudes y valores congruentes con el discurso androcéntrico, lo que representa el dominio y la consolidación de las mallas del poder para mantener el control social (Foucault, 1999).

Los medios juegan un papel fundamental como estrategias de cambio hacia una sociedad sin discriminación de género. Los motivos, de orden subjetivo, por los que se llevan a cabo los asesinatos son explicados por el victimario o por testigos que conocieron a la víctima y publicados por la prensa, la mujer muerta no puede hacer su defensa ni dar su versión (Monárrez, 2010), los contenidos no muestran un problema social de interés público, lo que predomina es la información sobre casos individuales (Rodríguez, 2008). Es común que la violencia se atribuya a la disfunción individual, al agresor ebrio y enojado, a la volátil naturaleza del amor, al alcohólico y adicto a las drogas (Lagos, 2008); o se construyan los héroes trágicos o culturales. Muchos suicidios de feminicidio se explican como un ambiguo homicidio-suicidio o un misterio, no como violencia doméstica o de género (Richards et al., 2014).

Sobre las víctimas de feminicidio se mencionan factores como la pobreza, irracionalidad y pasividad, en donde en un mundo patriarcal son definidas como equívocas, malas mujeres, enfermas, incapacitadas, raras, fallidas y locas (Lagarde, 1990). Se construye una imagen entre mujeres buenas y malas que es mediada por prejuicios y valoraciones (Alcocer, 2014; Lagos, 2008).

Además, para Shoemaker & Reese (1996) hay condicionamiento de la producción de la noticia, en la misma se impregna el género, etnia, educación y orientación sexual de quién la escribe (Berkowitz & Liu, 2014), es notorio que en plantillas de los noticieros hay más hombres y en la redacción de los textos de feminicidio predominan los reporteros (Danés, 2017; Niemi & Pitkanen, 2016), aunado a ello, el punto J de la Plataforma de Beijing destaca la desatención a la cuestión del género por la persistencia de los estereotipos en los medios de difusión (ONU, 1995).

En este caso se utiliza una aproximación teórica que plantea el estudio del lenguaje en las noticias y el contexto de las noticias que es el «framing» (Benton & Frazier, 1976; Guo et al., 2012; Miranda & Iglesias, 2015). Los encuadres se interpretan como macro-atributos que permiten definir el problema del acontecimiento noticioso e interpretar sus causas (McCombs, 2004; Scheufele & Tewksbury, 2007). Las definiciones de una situación se construyen de acuerdo con principios organizativos que gobiernan los acontecimientos sociales y nuestra implicación en ellos (Ardèvol-Abreu, 2015).

Sobre el «framing» y la violencia de género, Meyers (1994) investigó que se culpó a la víctima directamente con un perfil negativo: fracaso por reportar agresiones previas, infidelidad o conductas no apropiadas con los hombres; además, como culpabilización indirecta: resaltan los atributos positivos del agresor. Bullock y Cubbert (2002) investigaron que los reporteros retrataron a los victimarios como diferentes, alegando que la violencia solo les sucede a ciertas personas que son parte de otras culturas y de clase social baja, que se produjo porque hubo consumo de drogas o alcohol antes del acto violento o incluso se dieron excusas para los perpetradores describiendo casos de autodefensa. Gillespie et al. (2013) identificaron que la redacción de la nota se centra más en el pasado delictivo que en el caso del feminicidio. Mientras que Fagoaga (1994) discute que la violencia de género sea catalogada como un crimen pasional, al hacerlo se convierte en una estereotipada relación de causalidad. Las noticias se enfocan en el perpetrador debido a una enfermedad mental o física (Taylor, 2009).

En este estudio se analiza de qué manera los textos periodísticos abordan el lenguaje en el tema del feminicidio sobre víctimas y victimarios o presuntos victimarios, en particular se investiga: 1) Cuál es el lenguaje de los periodistas en la construcción de la noticia para referirse a víctimas y victimarios; 2) Cuál es el género del reportero y su relación con el tipo de lenguaje; y, 3) de qué manera, dichos periódicos, reportan a las víctimas y victimarios de feminicidio.

2. Datos y metodología

El universo de la muestra comprende todas las notas periodísticas relacionadas con el feminicidio y la violencia de género publicadas en el 2017. «La Jornada» publicó 348 notas (20,7%), «El Universal» 549 (32,7%), «Milenio», 525 (31,3%), y «Reforma», 257 (15,3%), lo que supone un total de 1.679 textos (100%) (Tabla 1).

Los periódicos mencionados son de tirada nacional y poseen cualidades de periódicos élite (Merrill, 1968), representan pluralidad ideológica: «La Jornada», de izquierda; «El Universal», de centro; «Reforma», de derecha (Rodelo & Muñiz, 2016; Durán, 2009) y; «Milenio», de centro izquierda moderado (Nájera, 2007). Con relación al tiraje diario: «Reforma», 1.388.875; «El Universal», 1.194.429; «La Jornada», 131.355, y; «Milenio», 99.827 (Padrón, 2019).

Se utilizó el análisis de contenido (Krippendorff, 2004; Riffe et al., 2005; Wimmer & Dominick, 2011) desde una aproximación inductiva, a priori para construir categorías de análisis con la información de las notas periodísticas y las preguntas de investigación. El análisis de contenido es un método de estudio y de análisis de comunicación sistemático, objetivo y cuantitativo, que mide determinadas variables (Wimmer & Dominick, 2011), también se utiliza para analizar información desde un enfoque cualitativo (Krippendorff, 2006). La unidad de análisis de este estudio se definió como: las notas periodísticas que hablan de víctimas y victimarios o presuntos victimarios de feminicidio. Al inicio se elaboró un censo de todas las notas periodísticas relacionadas con feminicidio y violencia de género. De allí se seleccionaron los textos que se enfocaran en víctimas y victimarios (Tabla 1). En un censo se deben incluir todos los grupos, clases de sujetos u objetos, conceptos o fenómenos de un universo o población (Wimmer & Dominick, 2011).

En este caso, se recolectó la información de todos los textos incluidos en los criterios del universo o población; no obstante, solo se analizaron aquellas que cubrían los criterios de la unidad de análisis, 360, de los cuales: 52 (14,4%) fueron noticias de «La Jornada», 134 (37,12%) de «El Universal», 110 (31,02%) de «Milenio» y 64 (17,46%) notas del «Reforma». 742 cuartillas de información aproximadamente. En los casos de los periódicos «Milenio» y «La Jornada», las notas se seleccionaron del portal de cada medio, «El Universal» y «Reforma» se hizo con la base de datos «ProQuest». El acceso a «ProQuest» fue por medio de la biblioteca digital del Tecnológico de Monterrey.

En búsqueda avanzada para «Reforma» se utilizó: Identificación de la publicación (PUBID) (32.652) AND (Mujer OR niña OR joven) AND (asesinada OR homicidio OR muerta OR feminicidio OR crimen). En el caso de «El Universal» la búsqueda fue: PUBID (47.134) AND (Mujer OR niña OR joven) AND (asesinada OR homicidio OR muerta OR feminicidio OR crimen); la búsqueda abarcó el 2017 en general y por meses. Con respecto a «La Jornada», en el acceso se utilizó un vínculo que se encontraba en el portal del periódico el cual te llevaba al buscador de Google a través del portal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (<https://bit.ly/2r16GoB>). Los criterios que se emplearon fueron:

(ene.2017) AND (Mujer OR niña OR Joven) AND (asesinada OR homicidio OR muerta OR feminicidio OR crimen).

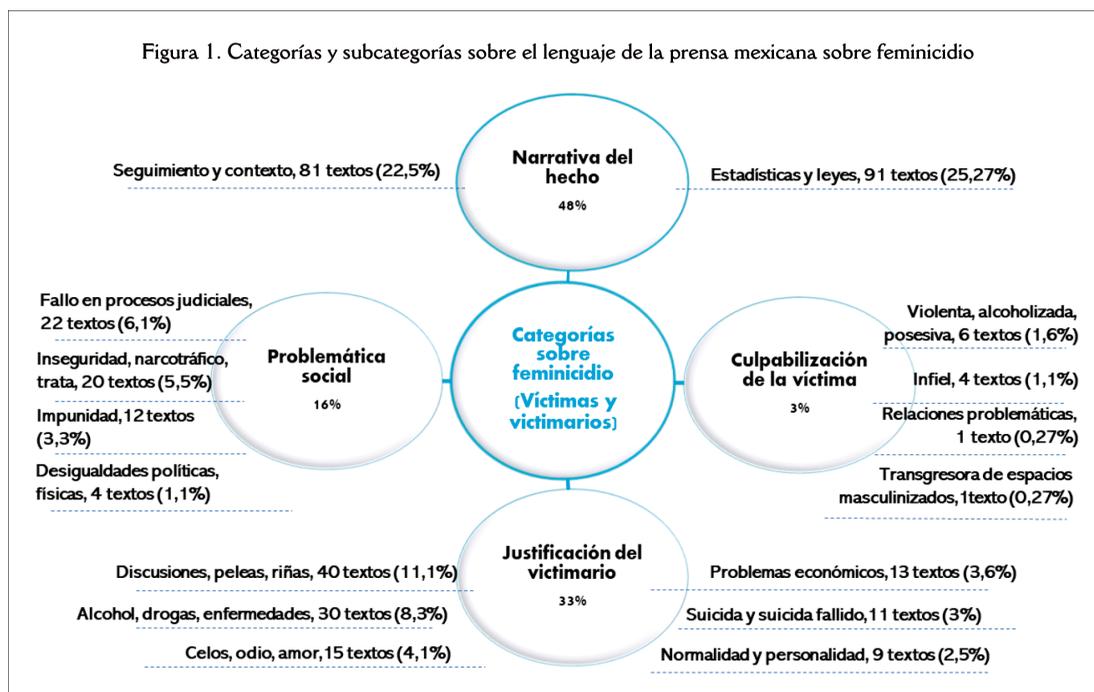
Con relación al periódico «Milenio», la búsqueda fue directamente en la página del periódico (<https://bit.ly/32Vg8al>), y se colocó: (enero.2017 Feminicidio), haciendo repetidas búsquedas en cada mes con las diferentes palabras. Como se puede observar, se aplicaron tres métodos distintos de búsqueda en función de la accesibilidad de la plataforma a cada periódico. En el caso de «Reforma» y «El Universal» el acceso no es abierto, en tanto que de «La Jornada» y «Milenio» no todas las fechas están en «ProQuest». La dificultad principal se dio con el periódico «La Jornada» debido a que su proceso digital se inició un poco después de mediados del 2017, lo que estaba en la plataforma hasta entonces, era la versión impresa sin acceso de búsqueda directa. Toda la información recolectada se trabajó con el programa computacional Nvivo 12.

| Tema | «La Jornada» | «El Universal» | «Milenio» | «Reforma» | Total | % del total |
|---------------------------------------|--------------|----------------|------------|-------------|--------------|-------------|
| Feminicidio y violencia de género | 348 21% | 549 33% | 525 31% | 267 15% | 1679 100% | 100% |
| Víctimas y victimarios de feminicidio | 52 14,5% | 134 37% | 110 31% | 64 17,5% | 360 100% | 21,5% |

3. Resultados

3.1. Lenguaje y textos periodísticos

Se elaboraron categorías a partir de la lectura de los textos noticiosos y la pregunta de investigación en relación a la manera en que es abordado el tema del feminicidio sobre víctimas y victimarios en la prensa escrita mexicana. Del análisis de los textos periodísticos se desprendieron cuatro categorías: narrativa del hecho (48%), justificación del victimario (33%), problemática social (16%) y culpabilización de la víctima (3%), mismas que están conformadas por una serie de subcategorías (Figura 1).



3.1.1. Narrativa del hecho

1) El hecho, el crimen de la mujer a manos del hombre y/o el seguimiento. En ese sentido, hay textos que se refieren únicamente al hecho o a la parte del proceso judicial, «el cuerpo sin vida de Carmen fue hallado por sus familiares con marcas de estrangulamiento dentro de su recámara en la Colonia Juárez Pantitlán. El cadáver estaba recostado en una cama y cubierto con cobijas, como si estuviera dormida, y su esposo, el presunto responsable, ya había escapado» («Reforma», diciembre 26, 2017).

2) El hecho y/o el seguimiento contienen elementos como: estadísticas, otros casos, además de leyes, sanciones o penalidades. Las noticias están redactadas con aportaciones legales que mencionan las penalidades al cometer feminicidio, el proceso legal y lo que marcan las leyes al respecto. «El Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México informó que el sentenciado deberá pagar 365.200 pesos por concepto de reparación del daño y 4.382 pesos por gastos funerarios» («Milenio», abril 27, 2017).

Las estadísticas del feminicidio se mencionan en el contexto de la entidad en donde se cometió el crimen, o se hace un conteo de todos los casos recientes para presentar un problema más complejo que solo un hecho aislado, «la mujer presentaba huellas de violencia y según las primeras versiones, el atacante habría sido su pareja, quien huyó del hogar. Griselda fue vista por última vez el domingo 30 de abril en su domicilio... De acuerdo con organismos de la sociedad civil, en lo que va de este año, se han registrado 42 feminicidios en la entidad oaxaqueña» («El Universal», mayo 07, 2017).

3.1.2. Justificación del victimario

Se reconoce que el hombre es el responsable del asesinato de una mujer, pero de forma indirecta también se culpabiliza a la mujer, y eso se hace cuando en la redacción de la noticia se destacan aspectos positivos del victimario que ponen en duda su responsabilidad. Algunas de las características que sobresalen en las noticias son la justificación por: discusión, riña o pelea; seguido de la droga, el alcohol y enfermedad, «la Procuraduría capitalina sospecha de Jorge Luis y aún no descartan un feminicidio. Todo porque, en estado de ebriedad, el hombre, de 29 años, admitió que bebió alcohol y se drogó cerca de la Facultad de Química, y que habían discutido. Agregó que la víctima se llamaba Lesby, de 22 años de edad, con quien vivía desde hace 4 meses» («Reforma», mayo 05, 2017).

El enojo, la rabia, el amor y los celos son recurrentes en los justificantes que se mencionan del victimario, «La mató por celos... Anayetzin Damaris tenía poco más de dos meses de gestación y aunque ya había antecedentes de violencia entre ellos, le permitieron tener un último acercamiento con él para darle la noticia» («El Universal», noviembre 17, 2017).

En esta categoría aparecen otras características sobre la persona que cometió el crimen, asesinó a una mujer porque él tenía problemas económicos y no le quedó otra alternativa. Al victimario se le otorga una imagen positiva y se habla de su normalidad al comportarse con otras personas ajenas a la víctima. Además, está el hombre que tras asesinar a una mujer intenta quitarse la vida o se la quita, como una especie de héroe suicida o de suicida fallido, «según la Policía Municipal del puerto, vecinos de la mujer reportaron hechos de violencia en una de las casas y al llegar los agentes se percataron del crimen. El esposo estaba con un cuchillo e intentó suicidarse produciéndose dos heridas en el cuello» («El Universal», noviembre 1, 2017).

Por otra parte, en las noticias al victimario se le menciona como un hombre con acciones meritorias por el acto de entregarse ante la justicia, tras primero huir, «cuando vi lo que había hecho me sentí muy mal, fui con mi papá y le expliqué lo que pasó, no pude aguantar más y fui a entregarme con la policía» («El Universal», octubre 30, 2017).

Hay victimarios que son presentados dentro de un patrón de normalidad, simpáticos y triunfadores, a quienes no se les ve atribuible un crimen, «la Policía de Investigación en la Ciudad de México busca a Mario Sáenz por su presunta responsabilidad en el asesinato de su novia Victoria Pamela Salas Martínez... considerado por medios de comunicación que lo han entrevistado como el mejor 'skater' de la capital» («Milenio», octubre 18, 2017).

3.1.3. Problemática social

Con respecto a la categoría de problemática social, el crimen de la mujer se justifica por la violencia social, aunque se tenga el nombre o la detención del responsable, se contextualiza dentro de un entorno de violencia general, bajo la permisividad y normalización por parte de las autoridades y otras instituciones. Los textos se concentran en las fallas de los procesos de seguridad y legales; en la inseguridad relacionada con la violencia en general, el narcotráfico o la trata; así como por la impunidad generalizada; en menor medida, se mencionan los roles de género, la transgresión de la mujer a los espacios que culturalmente son otorgados a roles masculinos.

Se critica y cuestiona la forma en cómo operaron las autoridades al momento de llevar a cabo su trabajo, la mayoría de las exigencias se presentan por grupos activistas, especialistas, expertos, familiares y conocidos de las víctimas, «expertos en criminalística y abogados especialistas en violencia de género descartaron que la muerte de Lesvy, en una caseta telefónica en Ciudad Universitaria el 3 de mayo, sea un suicidio, como lo señaló la Procuraduría. El Observatorio Nacional Ciudadano dio a conocer ayer un vídeo en el que se muestra que la conclusión de los peritajes de la PGJ no coincide con la posición en la que fue encontrada la joven de 22 años» («Reforma», agosto 04, 2017)

El feminicidio se plantea como un daño colateral del crimen organizado en sus diversas manifestaciones, entonces, el victimario pasa a un segundo plano y el entorno violento se hace presente y responsable, «madre e hija resultaron muertas a balazos en su domicilio de Ciudad Juárez, Chihuahua, tras suscitarse una reyerta familiar la madrugada de ayer... Explicó que la ola de violencia que vive la entidad desde marzo de 2016 a la fecha, con el aumento de homicidios al estilo del crimen organizado –de octubre pasado a marzo de este año suman 800–. («La Jornada», marzo 03, 2017).

La falta de celeridad en las investigaciones es vista como un reflejo de la impunidad frecuente; se menciona como parte del hartazgo social hacia el papel de las autoridades, «familiares y compañeros de Verónica Guadalupe Benítez Vega... exigieron a la Fiscalía General de Justicia del Estado de México (FGJEM) esclarecer este feminicidio, no dar «carta blanca», a la impunidad» («La Jornada», octubre 31, 2017).

Al ser las víctimas mujeres políticas con mayor relevancia y presencia que sus esposos o estar en una mejor posición laboral que sus compañeros de trabajo o en menor condición física, se habla de la activación de mecanismos patriarcales que abonaron al crimen de algunas mujeres, «el enojo de algunos hombres ante el éxito profesional y económico de sus parejas, se refleja no solo en celo por los logros de la mujer con la que viven, con exclamaciones de descrédito; además del reclamo de que «no atienden a su hombre», tensión que, en este caso, pareciera que se convirtió en furia, apuntó la doctora en sociología» («El Universal», noviembre 07, 2017).

3.1.4. Culpabilización de la víctima

La cuarta categoría es la de culpabilización de la víctima; a la mujer se le hace partícipe de la responsabilidad de su muerte. En este caso, se reconoce que el hombre fue quien la asesinó, pero se mencionan atenuantes en esa acción. Ella fue infiel, tenía mal temperamento, estaba bajo los efectos del alcohol o de las drogas, o se lo buscó por estar en un mal ambiente laboral. Aunque esta tendencia muestra un porcentaje menor, las cuestiones de: violenta, adicta, posesiva, alcoholizada, dependiente o introvertida son los aspectos que se señalan, «según manifestó en la sala penal, desde hace varios años los dos maestros tenían una relación, pero este: «Quería deshacerse de la maestra por ser muy posesiva». Él quería dejarla pues quería casarse y tener familia, pero la maestra no se lo permitía» («El Universal», julio 02, 2017).

Sobresale en la categoría de culpabilización el crimen de la mujer por ser infiel, «Gilberto Morales Montemayor asesinó a su esposa y tiró el cuerpo en un barranco de Montemorelos, e indicó que sospechaba que ella le era infiel» («Milenio», diciembre 21, 2017).

3.2. Género del reportero y la relación con el lenguaje que utiliza

Tras la identificación de la manera en que los textos abordan el tema del feminicidio con relación al lenguaje que utilizan sobre víctimas y victimarios o presuntos victimarios, se presenta también la relación

que existe entre el lenguaje que se aborda en la prensa escrita y el género del periodista como se muestra en la Tabla 2.

| Categorías | Reportera | | Reportero | | Medio/Agencia | | Reportera y reportero | | Total | |
|----------------------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia |
| 1. Problemática social | 25 7% 43% | 39 9% 44,5% | 21 6% 36% | 31 7% 35,5% | 12 3% 21% | 18 4% 20% | 0 0% 0% | 0 0% 0% | 58 16% 100% | 88 20% 100% |
| 2. Narración del hecho | 50 14% 29% | 54 12% 30% | 50 14% 29% | 56 12,5% 30,5% | 67 18,5% 39% | 67 15% 37% | 5 1,5% 3% | 5 1% 2,5% | 172 48% 100% | 182 40% 100% |
| 3. Justificación del victimario | 28 8% 24% | 37 8% 23% | 44 12% 37% | 66 14,5% 40% | 46 13% 39% | 69 13,5% 37% | 0 0% 0% | 0 0% 0% | 118 33% 100% | 163 36% 100% |
| 4. Culpabilización de la víctima | 1 0,5% 8% | 1 0,5% 6% | 6 1,5% 50% | 9 2% 53% | 5 1% 42% | 7 1,5% 41% | 0 0% 0% | 0 0% 0% | 12 3% 100% | 17 4% 100% |
| Total | 104 29% | 131 29% | 121 34% | 162 36% | 130 36% | 152 34% | 5 1% | 5 1% | 360 100% | 450 100% |

En el desglose sobre el tipo de lenguaje en función del género de quién redacta el texto periodístico, se puede observar cómo es que la narración del hecho está concentrada tanto en reporteros (14%) como reporteras (14%) y las notas que no están firmadas (18,5%), es decir, un 46,5% de 48%. Reporteras (7%) y reporteros (6%), así como el medio (3%) representan un 16% del contenido de la categoría de problemática social.

Los reporteros (12%), reporteras (8%) y el medio (13%) abonan a la justificación del victimario en un 33%, a través de atributos positivos del homicida o relacionándolo con situaciones que lo ponen fuera de control.

En las noticias de culpabilización de la víctima los reporteros (1,5%) y el medio (1%) están por encima del porcentaje de las reporteras (0,5%); se resaltan juicios, aspectos negativos de la víctima, se le revictimiza por: posesiva, adicta, infiel o alcohólica, esa categoría abarca un 3% en los textos.

3.3. Manera en que los periódicos reportan a víctimas y victimarios

De la relación de los cuatro periódicos con las cuatro categorías, se desprende que la concentración de noticias (172) representa 47% y referencias (182) 40% que están en la categoría de la narrativa del hecho; los periódicos que aparecen con mayor densidad en el censo son «El Universal» (134 noticias, 37%) y «Milenio» (110 noticias, 30,5%); en la categoría de narrativa del hecho, «El Universal» (60 noticias) y «Milenio» (50) también se posicionan por encima de «La Jornada» (27) y «Reforma» (34), en general, los cuatro periódicos aparecen con mayor tendencia en esa categoría en comparación a las otras tres categorías (Tabla 3).

| Categorías | «La Jornada» | | «El Universal» | | «Milenio» | | «Reforma» | | Total | |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia | Noticia | Referencia |
| 1. Problemática social | 21 5,5% 36% | 30 6,5% 34% | 17 5% 29% | 30 6,5% 34% | 16 4,5% 28% | 23 5% 26% | 4 1% 7% | 5 1% 6% | 58 16% 100% | 88 19% 100% |
| 2. Narración del hecho | 27 7% 16% | 30 6% 16% | 60 16,5% 35% | 65 14,5% 36% | 51 14% 30% | 52 11,5% 29% | 34 9,5% 20% | 35 8% 19% | 172 47% 100% | 182 40% 100% |
| 3. Justificación del victimario | 6 2% 5% | 6 1% 4% | 48 14% 41% | 79 18% 48% | 39 11% 33% | 50 11% 31% | 25 7% 21% | 28 6,5% 17% | 118 34% 100% | 163 37% 100% |
| 4. Culpabilización de la víctima | 0 0% 0% | 0 0% 0% | 9 2% 7,5% | 14 3% 8,2% | 2 0,7% 1,7% | 2 0,5% 1,2% | 1 0,3% 0,8% | 1 0,5% 6% | 12 3% 100% | 17 4% 100% |
| Total | 52 14,5% | 65 14,5% | 134 37% | 188 42% | 110 30,5% | 127 28% | 64 18% | 70 15,5% | 360 100% | 450 100% |

En la categoría de justificación del victimario con respecto a las noticias, «El Universal» (14%) y «Milenio» (11%) están por encima de «La Jornada» (2%), «Reforma» tiene un 7% del 34% total. En esa categoría en la relación tanto de archivos (118) como de referencias (163) en «El Universal» el número

es mayor (48 y 79, respectivamente), lo que significa que se mencionan más atenuantes que benefician al victimario como son: las riñas, discusiones, peleas y celos.

En la categoría de problemática social (58 noticias) que está relacionada con el contexto de violencia, inseguridad, fallas en el sistema de justicia e impunidad, «La Jornada» (21 textos) tiene una mayor incidencia, prevalece la crítica con respecto a esos temas, mientras que en el sentido opuesto el periódico «Reforma» (4) posiciona muy pocas noticias en esa categoría.

Finalmente, sobre la categoría de culpabilización de la víctima (12 textos), relacionada con el efecto condenatorio hacia la mujer a pesar de ser quien es asesinada, «El Universal» reúne la mayoría de noticias, ya que un total de 9 de los 12 textos incluidos en esta categoría pertenecen a este medio.

4. Discusión y conclusiones

El lenguaje de los textos arrojó varias categorías que abren el abanico de los atributos que están dentro de las noticias. No solamente se localizaron aspectos ya explorados como la culpabilización de la víctima, la justificación del victimario o el contexto de cómo fueron abordados los crímenes de mujeres (Bullock & Cubbert, 2002; Danés, 2017; Gillespie et al., 2011; Gillespie et al., 2013; Meyers, 1994; Richards et al., 2014; Taylor, 2009), también se identificaron otros como la narrativa apegada al hecho. La razón por la que aparece la narrativa apegada al hecho dentro de la noticia podría deberse al perfil de los periódicos analizados que son de tirada nacional y considerados de élite. Así como también porque la información es publicada en secciones como: Estados, Ciudad o Metrópoli, lo que la aleja de las páginas policíacas y de ser consideradas como una nota roja, asumiendo interés de carácter social, que es parte de lo que sugieren los manuales de redacción con perspectiva de género.

En el presente trabajo sí se encuentran los aspectos dicotómicos del lenguaje del que habla Meyers (1994): culpabilización de la víctima y justificación del victimario, sin embargo, la proporción de culpabilización es del 3%, y la justificación del victimario es del 34%, cifra que coincide con otros trabajos (Danés, 2017). Ese es un aspecto que llama la atención, se podría decir que los medios de comunicación evitan la revictimización de forma directa al tratarse de la víctima; no obstante, lo hacen de manera indirecta a través de la justificación del victimario, eso podría darse porque las fuentes principales son oficiales.

Sobre el género de quien escribe la noticia, en la literatura se señala que prevalece la figura masculina (Danés, 2017; Niemi & Pitkanen, 2016). Los reporteros y reporteras escriben la información conforme a distintos contextos (Berkowitz & Liu, 2014; Shoemaker & Reese, 1996). En este caso, no hay una diferencia de género del reportero entre las categorías con mayor tendencia, pero sí la hay al tratarse de la categoría de problemática social. Las reporteras tienen más incidencia, lo que podría sugerir que son más críticas en torno al sistema de seguridad y judicial o pudieran estar identificadas con la corriente feminista; sin embargo, para los trabajadores de los medios prevalece la recomendación de la Plataforma de Beijing (ONU Mujeres, 1995) que indica la importancia de la educación con perspectiva de género, estudiantes con juicios críticos y capacidad analítica, para lograr mejores periodistas.

En el análisis del lenguaje de los periódicos y las categorías identificadas se encontró que: 1) todos los periódicos tienen un alto porcentaje de la categoría de narrativa apegada al hecho; 2) «Milenio», «El Universal», y «Reforma» tienden a justificar al victimario; 3) «La Jornada» se enfoca en la problemática social, el periódico que menos lo hace es «Reforma»; en tanto que «Milenio» y «El Universal» presentan números relativamente semejantes con respecto a esa categoría. Esto sugiere que los periódicos podrían tener un comportamiento relacionado a su espectro ideológico, en especial en problemática social, no obstante, para este estudio eso es una limitación debido a que la investigación no profundiza en ese aspecto.

Sobre la culpabilización de la víctima y justificación del victimario que se localizó en esta investigación es semejante a los hallazgos que hizo Danés (2017), pero distintos a los trabajos de Alcocer (2014) o Lagos (2008), porque los adjetivos que usan los periódicos para culpabilizar a la víctima son reducidos, pero sí abundan los de los victimarios que en la mayoría de las investigaciones se señalan.

En resumen sobre el lenguaje de los textos sobre víctimas y victimarios se considera que podría estar cambiando debido a que: 1) El perfil de los periódicos podría estar contribuyendo a que se conformen otra serie de atributos que no se presentan con ese énfasis en otras investigaciones; 2) En cierta medida existe una autocensura por parte de los medios de comunicación para omitir cierto lenguaje para culpabilizar de

forma directa a las víctimas; 3) El trabajo que se realiza constantemente por la corriente del feminismo y que es reiterativo ayuda a disminuir el efecto de culpabilización de la víctima de forma directa; 4) Parte de la justificación de los victimarios podría provenir de las voces oficiales, principalmente por el uso de comunicados; 5) La mención constante que se hace de las leyes o normativas internacionales para contrarrestar el efecto negativo de la cobertura mediática sobre la revictimización de las mujeres.

No se conocen las causas directas que expliquen por qué los reporteros y reporteras actúan de cierta manera en el momento de redactar la información. Eso deja pendiente entrevistar a quienes escriben esos textos y conocer los aspectos que ellos consideran al momento de abordar estos temas. También sería interesante saber cómo es que las audiencias reciben esa información y cómo la interpretan y la usan para referirse al tema del feminicidio y víctimas y victimarios y de esa manera poder conocer qué tanto es vinculante el texto periodístico con la información que reciben los lectores.

Apoyos

Artículo elaborado dentro del proyecto “Lenguaje de la prensa escrita mexicana sobre víctimas y victimarios de feminicidio” por parte de la beca de doctorado del Conacyt-Tecnológico de Monterrey, y la beca Santander que financió estudios de género en la Universidad Autónoma de Madrid (enero-junio 2019).

Referencias

- Alcocer, M. (2014). “Prostitutas, infieles y drogadictas”. Juicios y prejuicios de género en la prensa sobre las víctimas de feminicidio: el caso de Guerrero, México. *Antípoda*, 20(20), 97-118. <https://doi.org/10.7440/antipoda20.2014.05>
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia*, 1, 41-58. <https://bit.ly/32PHdfd>
- Ardévol-Abreu, A. (2015). Framing o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 423-450. <https://doi.org/10.4185/rlds-2015-1053>
- Benton, M., & Frazier, P.J. (1976). The agenda setting function of the mass media at three levels of ‘information holding’. *Communication Research*, 3(3), 261-274. <https://doi.org/10.1177/009365027600300302>
- Berkowitz, D., & Liu, Z. (2014). The social-cultural construction of news: From doing work to making meanings. In Fortner, R., & Fackler, M. (Eds.), *The handbook of media and mass communication theory* (pp. 301-313). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118591178.ch17>
- Bullock, C., & Cubbert, J. (2002). Coverage of domestic violence fatalities by newspapers in Washington State. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(5), 475-499. <https://doi.org/10.1177/0886260502017005001>
- Caputi, J. (1987). *The age of sex crime*. The Popular Press.
- Caputi, J., & Russell, D.E. (1990). Femicide: Speaking the unspeakable. *Ms.*, (pp. 34-47).
- Danés, S. (2017). La representación del feminicidio en la prensa regiomontana [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/2rRsBiR>
- Durán, G.M. (2009). La Ideología en los medios: Una propuesta para un mapa conceptual de la prensa en México. *Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey*.
- Fagoaga, C. (1994). Comunicando violencia contra las mujeres. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 1, 67-90. <https://bit.ly/2rPe8nq>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Gallur, S. (1999). *CIMAC y la cobertura del feminicidio de Ciudad Juárez, 1999-2009*. Universidad Autónoma. <https://bit.ly/2OjK5f4>
- Gillespie, L., Richards, T., Givens, E., & Smith, M. (2013). Framing deadly domestic violence: Why the media’s spin matters in newspaper coverage of femicide. *Violence against women*, 19(22), 222-245. <https://doi.org/10.1177/1557085111409919>
- González-Rodríguez, S.G. (2010). *Huesos en el desierto*. Anagrama.
- Guo, L., Tien, L., & McCombs, M. (2012). An expanded perspective on agenda setting effects. *Revista de Comunicación*, 11, 51-68. <https://bit.ly/2OiFVnD>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn. A new foundation for design*. Taylor & Francis.
- Lagarde, M. (1990). Identidad femenina. *OMNIA*, 6(20), 51-83.
- Lagos, C. (2008). El feminicidio según la prensa chilena: Otra forma de violencia contra las mujeres. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://bit.ly/35avwlg>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia §Primera Sección (2007). <https://bit.ly/355Ui5G>
- McCombs, M. (2004). *Setting the agenda: The mass media and public opinion*. Polity Press.
- Merrill, J.C. (1968). *The elite press and great newspapers of the world*. Pitman.
- Meyers, M. (1994). News of battering. *Journal of Communications*, 44, 47-63. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1994.tb00676.x>
- Miranda, O., & Iglesias, A. (2015). ‘Agenda-setting’ de medios en la guerra contra las drogas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21, 403-420. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2015.v21.n1.49102
- Monárrez, J. (1993). Las diversas representaciones del feminicidio y los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez. In Fragozo, M., Gómez, C., Flores, F., César, M., & Salas, R. (Eds.), *Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez* (pp.

- 353-398). El Colef y Porrúa. <https://bit.ly/2DRgMvB>
- Mujeres, O.N.U. (Ed.) (1995). Declaración y plataforma de acción de Beijing. <https://bit.ly/2OqNs3T>
- Nájera, L. (2007). Manifestaciones de la noticia cultural en dos diarios nacionales: Análisis del discurso de notas informativas publicadas en la 'Jornada' y 'Milenio Diario' [Tesis de grado, UNAM].
- Niemi, M., & Pitkanen, V. (2016). Gendered use of experts in the media: Analysis of the gender gap in Finnish news journalism. *Public Understanding of Science*, 26(3), 355-368. <https://doi.org/10.1177/0963662515621470>
- Padrón, N. (2019). *Consulta de medios. Padrón Nacional de Medios Impresos (PNMI)*. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/37f1qhO>
- Perulero, M.A. (2014). "Prostitutas, infieles y drogadictas". Juicios y prejuicios de género en la prensa sobre las víctimas de feminicidio: el caso de Guerrero, México. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 20(20), 97-118. <https://doi.org/10.7440/antipoda20.2014.05>, <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda20.2014.05>
- Radford, J. (2006). Introducción. In Russell, D.E., & Radford, J. (Eds.), *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 33-53). CEIICH-UNAM.
- Radford, J., & Russell, D.E. (1992). *Femicide: The politics of woman killing*. Twayne Publishers. <https://bit.ly/2OUGHc0>
- Richards, T., Gillespie, L., & Smith, M. (2014a). An examination of the media portrayal of femicide-suicides: An exploratory frame analysis. *Feminist Criminology*, 6(3), 178-202. <https://doi.org/10.1177/1557085111409919>
- Richards, T.N., Gillespie, L.K., & Smith, M.D. (2014b). An Examination of the Media Portrayal of Femicide-Suicides. *Feminist Criminology*, 9(1), 24-44. <https://doi.org/10.1177/1557085113501221>, <https://dx.doi.org/10.1177/1557085113501221>
- Riffe, D., Lacy, S., & Frederick, F. (2005). *Analyzing media messages. Using quantitative content analysis in research*. Lawrence Erlbaum. <https://bit.ly/37gmqFg>
- Rodelo, F.V., & Muñiz, C. (2017). La orientación política del periódico y su influencia en la presencia de encuadres y asuntos dentro de las noticias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23(1), 241-257. <https://doi.org/10.5209/esmp.55594>
- Rodríguez, C. (2008). Del crimen pasional a la violencia de género: Evolución y tratamiento periodístico. *Ambitos*, 17, 171-188. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2008.i17.11>
- Scheufele, D., & Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of Communication*, 57(1), 9-20. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9916.2007.00326.x>
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón. <https://bit.ly/2RsO4co>
- SESNSP (Ed.) (2017). Informe de víctimas de homicidio, secuestro y extorsión. <https://bit.ly/2QnwNAO>
- Shoemaker, P., & Reese, S. (1996). *Mediating the message: Theories of influences on mass media content*. Longman. <https://bit.ly/2r36JAg>
- Taylor, R. (2009). Slain and slandered: A content analysis of the portrayal of femicide in crime news. *Homicide Studies*, 13(1), 21-49. <https://doi.org/10.1177/1088767908326679>
- Vallejo, C. (2002). Representación de la violencia contra la mujer en la prensa española ('El País' / 'El Mundo') desde la perspectiva crítica. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios [Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra]. <https://bit.ly/2D9CxGL>
- Wimmer, R., & Dominick, J. (2011). Part two. Research approaches. In Wimmer, R., & Dominick, J. (Eds.), *Mass Media Research* (pp. 114-148). Wadsworth Cengage Learning.
- Wright, J.W. (2011). Necropolitics, narcopolitics, and femicide: Gendered violence on the Mexico-U.S. Border. *Signs*, 36(3), 707-731. https://doi.org/10.1111/j.1748-0922.2010.01425_7.x

14·15·16

OCTUBRE, 2020 - QUITO (ECUADOR)



V Congreso Internacional AlfaMed

Redes Sociales y Ciudadanía:
Hacia un mundo ciberconectado y empoderado



www.alfamedv.wixsite.com/vcongresoalfamed

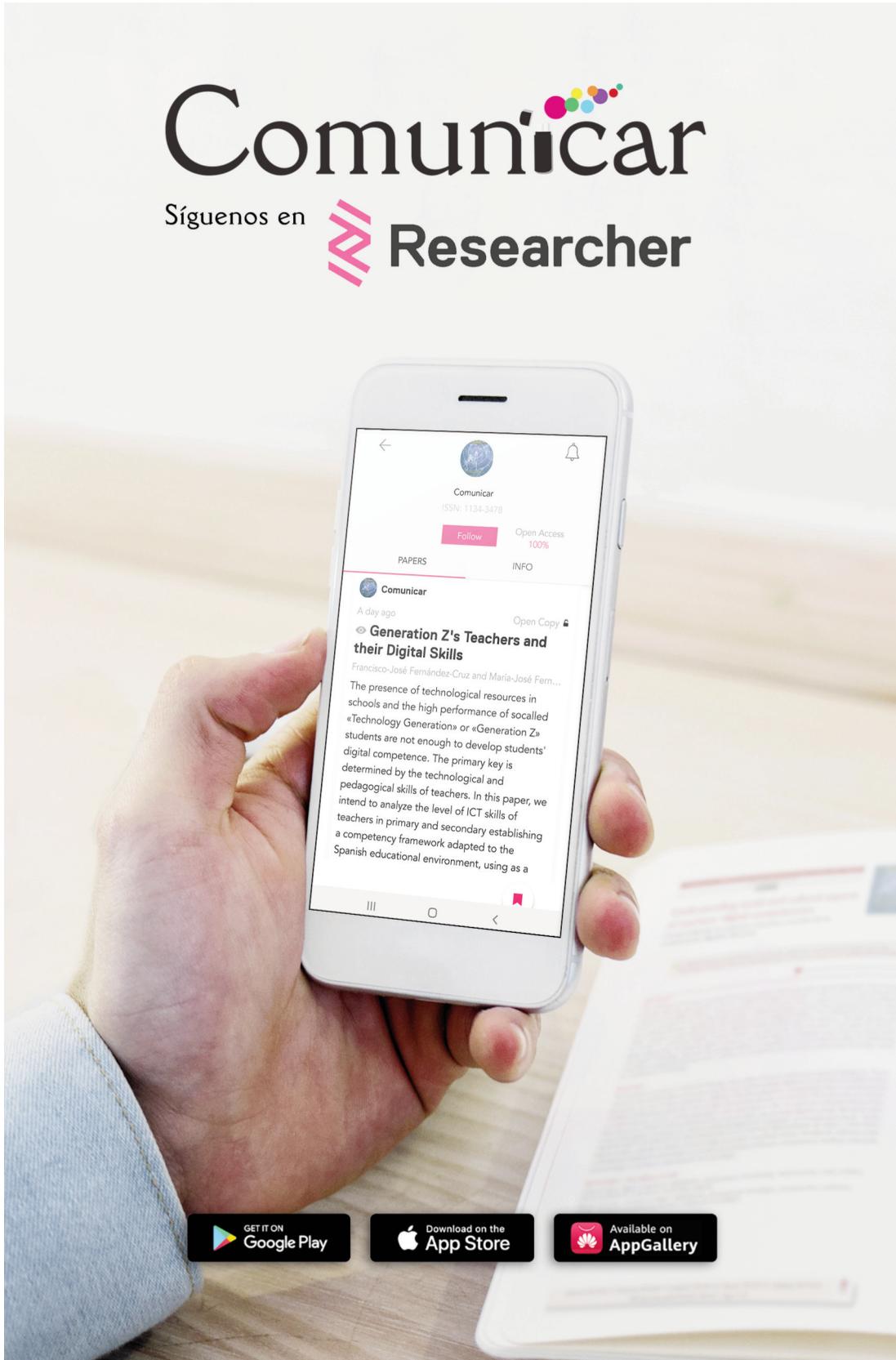
AlfaMed



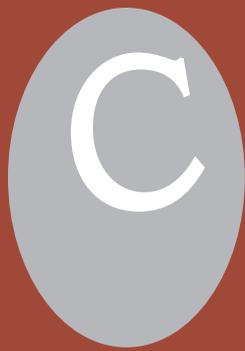
Red Interuniversitaria EuroAmericana
de Investigación sobre Competencias
Mediáticas para la Ciudadanía

Comunicar

Síguenos en  Researcher



Comunicar 63



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals



Comunicar
autores



ESCUELA DE AUTORES

Blog diseñado por los Editores de Comunicar, que pretende ofrecer recursos a los autores para la presentación de manuscritos en revistas científicas de una forma planificada y estratégica.

comunicarautores.com



SEO y cibermedios: De la empresa a las aulas

SEO and the digital news media: From the workplace to the classroom

-  Dr. Carlos Lopezosa es Investigador del Grupo DigiDoc del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) (carlos.lopezosa@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-8619-2194>)
-  Dr. Lluís Codina es Profesor Titular del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) (lluis.codina@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-7020-1631>)
-  Dr. Javier Díaz-Noci es Catedrático del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) (javier.diaz@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-9559-4283>)
-  Dr. José-Antonio Ontalba-Ruipérez es Profesor Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte de la Universidad Politécnica de Valencia (España) (joonrui@upv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2071-6108>)

RESUMEN

La lucha de los cibermedios para atraer nuevos lectores ha motivado el uso de estrategias de posicionamiento en buscadores en el seno de las redacciones periodísticas. Dado el consumo, cada vez más frecuente, de noticias a través de buscadores como Google o Bing, este trabajo explora la percepción y la aplicación de la optimización en buscadores (SEO) en los medios de comunicación online y determina las diferentes necesidades formativas de los futuros periodistas que quieran trabajar en este campo. Para ello, se realizaron 33 entrevistas semi-estructuradas a personas que representan tres perfiles profesionales diferentes: periodistas profesionales, consultores de SEO y profesores universitarios. A través de los datos recogidos, creamos cinco categorías semánticas –con 25 subcategorías– y correlacionamos las percepciones de los expertos en SEO que trabajan en empresas periodísticas con las percepciones de los profesores en el contexto académico. Los resultados confirman los diferentes grados de convergencia y divergencia entre estos tres perfiles profesionales. Asimismo, se reafirma la creciente necesidad de atraer lectores a través de técnicas de posicionamiento en buscadores, por lo que señalamos la necesidad de formar a los futuros periodistas en SEO técnico; en SEO On Page; en SEO Off Page; en herramienta analítica; en auditoría SEO; y en la capacidad de identificar tendencias de búsqueda para que estén cualificados con las competencias necesarias para afrontar la lucha por los públicos.

ABSTRACT

Given that readers are increasingly opting to consume their news via search engines, such as Google or Bing, this study explores perceptions and applications of search engine optimization (SEO) in the online news media and identifies the future training needs of journalists in this sector. To do so, 33 semi-structured interviews were conducted with individuals representative of three professional profiles: professional journalists, SEO consultants, and academics. Based on the data collected, we created five semantic categories – with 25 subcategories – and we correlated the perceptions of the SEO experts employed by the news media with those of the academics. The results highlight varying degrees of convergence and divergence in perceptions across these three professional profiles. Similarly, the results confirm the sector's pressing need to attract readers by implementing search engine positioning techniques and, hence, its need to ensure future journalists are well trained in technical SEO, on-page SEO, off-page SEO, in the use of SEO analytics and audit tools, and in the ability to identify search trends so that they have the necessary skills to win the struggle for more readers.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, posicionamiento en buscadores, periodismo online, visibilidad web, formación periodística, Universidad, formación SEO, Google.

Digital news media, search engine optimization, online journalism, web visibility, journalism training, University, SEO training, Google.

1. Introducción

La necesaria adaptación de la industria periodística a Internet ha provocado diversos cambios en las rutinas periodísticas (Cebrián-Herrero, 2009; López-García, 2015; García-Avilés et al., 2018; Caminero & Sánchez-García, 2018), principalmente relacionados con los nuevos modos de difusión de las noticias a través de plataformas digitales, y más concretamente con la difusión de las noticias a través de los buscadores (Smyrnaioi & Rebillard, 2009).

La cuestión es que los buscadores como Google o Bing ayudan a los usuarios a seleccionar el contenido más relevante (Machill et al., 2008; Richmond, 2008) como respuesta a sus búsquedas, y es por este motivo, así como por el aumento de la competencia informativa, que los cibermedios tienen cada vez una mayor dependencia del SEO.

El SEO, o Search Engine Optimization por sus siglas en inglés, es el conjunto de técnicas que ayudan a que un contenido web aumente sus posibilidades de aparecer en los principales resultados de los rankings de Google, Bing, etc. (Davis, 2006; Enge et al., 2012; Orduna-Malea & Alonso-Arroyo, 2017). De este modo, aparecer en los primeros resultados de estos rankings se traduce en mayor número de lectores (Iglesias-García & Codina 2016). Esta circunstancia, también conocida como visibilidad web, hace necesario aplicar estrategias de posicionamiento en buscadores (Maciá-Domene, 2011; Giomalakis & Veglis, 2015; Google, 2012; 2019a; 2019b; Harry, 2018) en los procesos de trabajo de los cibermedios. En este escenario, el periodismo tradicional se está viendo envuelto en desafíos importantes como el aumento de las noticias en línea como detonante de la creciente dependencia de los editores frente a los buscadores (Smyrnaioi, 2015; Arias-Robles, 2016), y el papel social del periodista en concurrencia con el SEO (Carlson, 2007; Ellcessor, 2012; Gonzalo-Penela et al., 2015) por lo que resulta necesario su estudio.

Las investigaciones sobre SEO y medios de comunicación confirman la existencia de un espacio de mejora amplio entre las rutinas periodísticas y rutinas SEO (Giomalakis & Veglis, 2015a; Codina et al., 2016; Charlton, 2016; Lopezosa & Codina, 2018). Algunos autores reconocen que aunque cada vez es más frecuente encontrar en las redacciones expertos en SEO, sigue siendo necesario perseguir de forma continuada la óptima convergencia entre el mejor periodismo con el mejor posicionamiento en buscadores (Dick, 2011; Smyrnaioi & Sire 2014).

Bajo esta premisa, se desconoce cuál es la situación real del uso del SEO en los cibermedios. Para ello, habría que identificar cuáles son los rasgos principales que conforman las estrategias de posicionamiento en buscadores en las redacciones y reconocer así sus carencias, sus limitaciones, sus necesidades y, en consecuencia, plantear la mejor manera en la que, el sector periodístico, pueda abordar el posicionamiento de sus noticias. Dicha información permitirá, finalmente, proponer modificaciones en los planes de estudio académicos españoles que lleven a una formación más adecuada de los futuros profesionales del sector.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es realizar un diagnóstico del SEO en el sector periodístico y reconocer necesidades formativas para que los estudiantes de periodismo estén lo mejor preparados posibles para afrontar las tareas SEO en una redacción. Para ello, nos valemos de las entrevistas semi-estructuradas, metodología nunca antes aplicada al estudio del posicionamiento en buscadores en el contexto de la formación universitaria. Concretamente, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- 1) Explorar qué opinan los expertos en posicionamiento en buscadores que trabajan en medios de comunicación, en empresas de consultoría y en universidades, sobre el importante aspecto para el éxito del periodismo digital, del SEO aplicado a cibermedios.

- 2) A partir de lo anterior, nos hemos propuesto determinar si existe percepción de acuerdo por parte de los diferentes perfiles profesionales señalados sobre las diferentes dimensiones del SEO aplicado a medios de comunicación.

- 3) Proponer recomendaciones en relación a competencias y habilidades que deberían formar parte de la formación de los estudiantes de periodismo en relación al posicionamiento en buscadores.

2. Material y métodos

Para realizar este estudio se han llevado a cabo 33 entrevistas semi-estructuradas (Coller, 2000; Valles, 2002; Alves & Díaz-Noci, 2019) durante 2018 y 2019 a profesionales relacionados con el SEO en cibermedios, con el SEO de consultoría y con la formación universitaria del SEO.

Los participantes han sido seleccionados, en primer lugar, en función de un diseño previo que cubría los tres diferentes perfiles profesionales señalados y de los que después se facilitarán datos concretos. Y, en segundo lugar, siguiendo uno de los procedimientos más recomendados, concretamente aplicando las así llamadas preguntas-criterio (Valles, 2002) en donde nos planteamos quiénes tenían la información relevante, eran más accesibles social y físicamente, estaban más dispuestos a informar y eran más capaces de comunicar con precisión la información. Tras la petición de entrevistas a los expertos, se pudieron llevar a cabo 33 entrevistas. Los nombres y afiliaciones se indican más adelante en la Tabla 2.

Las entrevistas se han registrado vía correo electrónico y/o vía grabación sonora y posteriormente se han transcrito. A continuación, se han analizado los resultados tanto a través de la herramienta de investigación cualitativa Nvivo como de forma manual. Específicamente, Nvivo nos ha ayudado a identificar redes semánticas relacionadas con las categorías y subcategorías.

A continuación, se muestra, en la Tabla 1, el diseño de los perfiles profesionales para la selección de los expertos entrevistados en función de los criterios indicados anteriormente (Valles, 2002).

| Responsable SEO en cibermedios | Expertos de la consultoría SEO para empresas | Profesores universitarios que imparten materias de SEO |
|---|--|---|
| Periodista de un cibermedio de importancia internacional | Consultor SEO Senior que trabaja en una agencia | Profesor de Grado de Documentación |
| Periodista de un cibermedio pequeño que publica noticias regionales | Consultor independiente que ofrece servicios de SEO a empresas | Profesor de Grado de Periodismo |
| SEO de un cibermedio de importancia internacional | Experto SEO de una empresa internacional | Profesor de Máster en buscadores |
| SEO de un cibermedio de tamaño medio | Experto SEO de una mediana empresa | Profesor de Grado de Publicidad y Relaciones públicas |
| Webmaster que hace labores SEO en un cibermedio | Propietario de una agencia SEO | Profesor de Grado de Periodismo y Comunicación |
| Propietario de un cibermedio pequeño que realiza labores básicas de SEO | Emprendedor SEO experto en monetización de sitios web | Profesor de Grado de Publicidad y Relaciones públicas |
| Responsable del Servicio de contenidos digitales y SEO de un cibermedio | Experto SEO que ofrece su conocimiento a través de un blog personal como modelo de negocio | Profesor de Grado de Comunicación audiovisual |
| Subdirector de cibermedio regional | Emprendedor SEO de proyectos digitales | Profesor de Grado de Marketing Digital |
| Director de un cibermedio digital | Consultor independiente SEO que se dedica a la formación y a impartir conferencias | |
| SEO de un grupo mediático empresarial | SEO externo que asesora a medios de comunicación | |

A continuación, mostramos las dimensiones del análisis de las entrevistas. De cara a la explotación ulterior de las respuestas, se muestran las subcategorías desarrolladas:

1) Categoría rutinas productivas: Rutinas SEO desarrolladas por el periodista, rutinas SEO desarrolladas por el SEO, análisis de tendencias de búsqueda, analítica web y formación SEO.

2) Categoría herramientas SEO: Herramientas SEO gratuitas, herramientas SEO de pago, herramientas propias de Google, plugins y CMS y otras herramientas.

3) Categoría percepción del SEO: Importancia del SEO en una redacción, convergencia tecnológica, resistencia al cambio, buenas praxis SEO, malas praxis SEO.

4) Categoría técnicas SEO: SEO On Page, SEO Off Page, SEO Técnico, análisis de tendencias de

última hora y aplicación en forma de noticias, y análisis de tendencias e interacciones en Redes Sociales (RRSS) y su aplicación en forma de noticias.

5) Categoría opiniones y visiones SEO: Búsquedas por voz, modelo de negocio, nuevos perfiles profesionales, nuevas técnicas SEO y regulación de los buscadores.

Puede consultarse la lista de entrevistados (<http://bit.ly/2OdmZYJ>) en una tabla con los 33 sujetos, clasificados según sean periodistas/profesionales responsables de SEO en un cibermedio, expertos SEO del campo de la consultoría y profesores universitarios que imparten SEO. Esta tabla también incluye información sobre el cibermedio, la empresa o universidad en el que trabajan según su clasificación.

| Tabla 2. Nivel de percepción de acuerdo entre los diferentes profesionales de los escenarios estudiados | | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Subcategoría | Percepción de acuerdo alto | Percepción de acuerdo medio | Percepción de acuerdo bajo |
| Rutinas SEO desarrolladas por el periodista | | ● | |
| Rutinas SEO desarrolladas por el SEO generalista | | | ● |
| Análisis de tendencias de búsqueda | | | ● |
| Analítica web | ● | | |
| Formación en SEO | | ● | |
| Herramientas SEO gratuitas | | ● | |
| Herramientas SEO de pago | | | ● |
| Uso de herramientas propias de Google | ● | | |
| Plugins y CMS | | ● | |
| Otras Herramientas | | ● | |
| Importancia del SEO en una redacción periodística | ● | | |
| Convergencia tecnológica | ● | | |
| Resistencia al cambio | | ● | |
| Buenas praxis SEO | ● | | |
| Malas praxis SEO | ● | | |
| SEO On Page | ● | | |
| SEO Off Page | ● | | |
| SEO Técnico | ● | | |
| Análisis de tendencias de última hora y aplicación en forma de noticias | | ● | |
| Análisis de tendencias e interacciones en RRSS y aplicación en forma de noticias | | ● | |
| Búsquedas por voz | | ● | |
| Modelo de negocio | | ● | |
| Nuevos perfiles profesionales | | ● | |
| Nuevas técnicas SEO | | ● | |
| Posible regulación futura de los buscadores | | | ● |

3. Análisis y resultados

A continuación, mostramos las ideas más importantes resultantes de las entrevistas. Para ello, se identifican redes semánticas de las categorías y subcategorías con Nvivo de forma manual.

1) Ideas clave de las entrevistas a periodistas/profesionales responsables de SEO en cibermedios:

- Rutinas productivas: El redactor analiza las tendencias de búsqueda para encontrar temas noticiosos y temas atemporales y convertirlos en noticia, reportajes, etc. que se usarán para posicionar en Google. Además, debe aplicar acciones de SEO básico (titular, imagen y texto de la noticia optimizado para buscadores) a sus noticias. Por otro lado, el profesional SEO da apoyo a los redactores cuando tienen dudas sobre algún aspecto de posicionamiento y realiza informes sobre resultados de audiencias, sobre búsquedas internas realizadas por los usuarios y sobre análisis de comportamiento de usuario dentro del cibermedio. De este modo, comprenden las tendencias de búsqueda e informa a los redactores de nuevos contenidos que pueden crear y posicionar. Se confirma que un cibermedio, a través de sus profesionales en posicionamiento, ofrece planes de contenido a empresas externas para ayudarles a mejorar su imagen de marca

creándose así un nuevo modelo de negocio. Por último, el profesional SEO chequea las noticias realizadas por los redactores para confirmar que están bien optimizadas para buscadores.

- **Herramientas SEO:** En las redacciones se ha generalizado el uso de herramientas de Google. Asimismo, la herramienta de pago de auditoría SEO más utilizada en una redacción periodística es SEMRush. Los SEO de una empresa periodística no suelen tener acceso a herramientas de auditoría de pago, o la usan en su versión gratuita. Por otro lado, las herramientas gratuitas más utilizadas son extensiones de Google Chrome y el software online Alexa Site Ranking. Respecto a los sistemas de gestión de contenidos (CMS), los cibermedios que utilizan WordPress optimizan las noticias con el plugin SEO Yoast (los plugin son herramientas que permiten extender las funcionalidades de los CMS).
- **Percepción del SEO:** Los periodistas reconocen la importancia del SEO dentro de las redacciones como estrategia para captar lectores. El posicionamiento en buscadores en las redacciones se está consolidando porque está disminuyendo el tráfico proveniente de redes sociales y porque muchos lectores consumen las noticias a través de los buscadores. Suele existir formación interna para los redactores sobre elementos básicos de SEO y sobre su importancia a nivel estratégico de la empresa periodística. Por otro lado, los redactores conocen de manera sencilla en qué consiste el SEO, pero la transformación del papel al formato digital hace que muchas veces les cueste reciclarse profesionalmente. Adicionalmente, los redactores nativos digitales son los que mejor interiorizan las estrategias SEO. Las redacciones tienen más en cuenta el SEO, aunque se reconoce un abuso de ciertas prácticas que van en detrimento del lector y de la labor social del periodista. Por último, existen excepciones y una parte de redactores consideran que el 100% de los lectores de su cibermedio proviene del tráfico directo (sin pasar por los buscadores).
- **Técnicas SEO:** Se confirma que hay que usar Google Trends en combinación con el análisis de comentarios y «hashtags» en redes sociales para identificar tendencias de última hora y plasmarlas en forma de noticias; utilizar herramientas como Newswhip o Crowdtangle para identificar tendencias de última hora que ayudan a crear nuevas noticias que no están en la agenda de medios; analizar diariamente a la competencia para identificar qué noticias están publicando para conocer y trabajar todos los temas del día e identificar eventos días antes de que ocurran y crear un calendario de publicaciones, ya que, de este modo, el día del evento (día en el que crecen las búsquedas), el cibermedio ya tiene escrito y optimizado su reportaje, noticia, etc., compitiendo con ventaja por las mejores posiciones de Google.
- **Opiniones y visiones SEO:** El SEO y su relación con el periodismo se afianzará a lo largo de los años, ya que es imprescindible para captar lectores y favorecer los nuevos modelos de negocio. Se abren nuevos retos dentro del SEO y los cibermedios, principalmente por la captación de las mejores posiciones para las búsquedas por voz. Los cibermedios que estén a la vanguardia del SEO serán los que finalmente tendrán éxito. Asimismo, la relación del periodismo con el SEO dependerá de la relación que tengan las organizaciones de los medios con los buscadores. Si se quiere afrontar el futuro de manera eficaz, el SEO debe ser una disciplina formativa, una práctica diaria y un espacio constante de actualización profesional. La evolución de los algoritmos de Google hará que el periodista tenga que adaptarse. Se confirma que es posible que la Unión Europea acabe regulando Google o, por lo menos, que se produzca un debate político al respecto.

2) Ideas clave de las entrevistas a expertos de la consultoría SEO:

- **Opiniones y visiones SEO:** Teniendo en cuenta las tendencias sobre posicionamiento en buscadores, es esencial plantear estrategias enfocadas a la intención de búsqueda, las búsquedas semánticas, las búsquedas por voz y la mejora de la experiencia de usuario. La mejor manera de optimizar la intención de búsqueda es escribiendo el contenido como si se respondiera al usuario. Además, para abordar las búsquedas semánticas, es necesario enriquecer el contenido con sinónimos, palabras compuestas, palabras de larga cola (consultas de búsqueda de más de tres palabras), e incorporar contenido audiovisual y utilizar las tecnologías Schema.org y Google

Action. Por otro lado, para la optimización de las búsquedas por voz es preciso crear contenido en forma de pregunta que responda a palabras clave «de muy larga cola» (muy precisas), ya que las búsquedas en forma de preguntas serán las predominantes por voz. Hay que utilizar el esquema «speakable» del marcado schema.org. «Speakable» es capaz de identificar las secciones más adecuadas para la reproducción de audio con texto a voz y tecnología TTS (Text to Speech o conversor de texto-voz) dentro de una página web. Adicionalmente, para mejorar la experiencia de usuario la web debe estar bien estructurada, contar con un buen enlazado interno, con una óptima velocidad de carga, utilizar la tecnología AMP (Accelerated Mobile Pages) y adherirse al Mobile First Index (que le da más importancia a la web móvil que a la web para escritorio).

- Técnicas SEO: Existe una mayor percepción de acuerdo en que la mejor estrategia para posicionar una web es la combinación de todos los tipos de SEO, es decir, SEO On Page, SEO Off Page y SEO técnico. De todos ellos, el SEO técnico es considerado el de mayor importancia, seguido del SEO On Page y del SEO Off Page.
- Herramientas SEO: Ahrefs es la herramienta SEO de pago más utilizada seguida de Semrush y Screaming Frog. Adicionalmente, las herramientas de Google son prioritarias para poder trabajar adecuadamente el SEO. Por último, otras herramientas usadas en menor medida por los expertos SEO son Safecont, Xovi, Moz, Woornak, etc.
- Percepción del SEO: Estos expertos consideran que los cybermedios nacionales llevan a cabo muy buenas estrategias SEO. También reconocen que algunos medios hacen un mal o nulo uso del SEO. Destacan como buenas estrategias SEO en cybermedios: el uso de AMP, la compra de webs verticales para conseguir más tráfico y más enlaces de autoridad, la creación de contenido de calidad, la optimización del crawl budget (tiempo de rastreo e indexación que otorga Google a una web determinada), y el estudio exhaustivo de tendencias de búsqueda para crear contenido. Por el contrario, destacan como malas estrategias SEO aplicadas por los cybermedios: la venta masiva de enlaces a terceros, la producción de contenido duplicado (contenido repetido que Google considera plagiado), el uso de click baiting (titulares y enlaces llamativos pensados solo para generar el clic), y la sobreoptimización SEO (técnicas aplicadas para manipular artificialmente la optimización del sitio web). Según afirman, los cybermedios que desarrollan las mejores estrategias SEO son 'El Mundo' y 'Ok Diario', seguidos de 'La Vanguardia', 'ABC', 'El País', 'El Español', etc.
- Rutinas productivas: Los cybermedios deben crear titulares atractivos teniendo en cuenta las palabras clave a posicionar (aquellas palabras consultadas por los usuarios en los buscadores), aprovechar el contenido antiguo para renovarlo, y revisar todos los aspectos de SEO básico antes de publicar una noticia. Igualmente, los medios de comunicación online deben llevar a cabo mejoras técnicas y de indexación, deben utilizar la tecnología AMP y realizar un buen enlazado interno entre noticias con palabras clave que sean tendencia del día. También pueden adquirir blogs temáticos para enviar tráfico y autoridad web en forma de enlaces externos a los cybermedios (del mismo grupo empresarial) a posicionar. Por último, el responsable SEO y los redactores de un cybermedio deben tener una buena comunicación, y favorecer el consenso sobre todo en lo que respecta a la configuración de los titulares y las etiquetas de las imágenes.

3) Ideas clave de las entrevistas a profesores universitarios que imparten SEO:

- Percepción del SEO: La formación en SEO es esencial para trabajar como redactor en un cybermedio ya que les ayudará a gestionar mejor sus contenidos editoriales. La formación en competencias SEO ayudará a los estudiantes a entender la importancia de posicionarse en Google para tener mayor audiencia y aprenderán cómo funciona una web, los buscadores y qué hace que una web esté por encima de otras en los resultados de búsqueda. Asimismo, estos estudios les ayudarán a establecer los límites del SEO y del periodismo en favor de la labor social del periodista. La formación del alumnado debe enfocarse al SEO estratégico y al SEO técnico.
- Opiniones y visiones SEO: La asignatura de SEO debería incorporarse como contenido estratégico en la universidad, ya que es un perfil profesional cada vez más demandado en la

- empresa periodística.
- Rutinas productivas: La formación sobre SEO suele impartirse de manera transversal en asignaturas más amplias. En definitiva, el SEO como asignatura independiente predomina en cursos de máster y no de grado.
 - Técnicas SEO: La formación sobre SEO en las universidades españolas suele ser tanto teórica como práctica. Los principales puntos del temario sobre teoría SEO son: historia del SEO, funcionamiento de los buscadores, estudio del flujo de visitas desde los buscadores, el perfil profesional SEO en cibermedios y SEO como visión crítica de Internet. Por otro lado, los principales elementos prácticos sobre SEO estudiados se centran en: SEO On Page, SEO Off Page y SEO Técnico. Se enseña a elegir palabras clave, a usar Google Trends, a titular, estructurar y crear contenido para SEO, a usar herramientas, a aprovechar las publicaciones en RRSS para visibilizar contenido y a usar Wordpress y sus plugins SEO.
 - Herramientas SEO: Las herramientas de Google son las más utilizadas y explicadas en clase. Prevalece el uso formativo de herramientas gratuitas frente a las de pago, de hecho, las herramientas gratuitas o freemium más utilizadas son Alexa Siteinfo, SimilaWeb, GT metrix, y Woorank. Por último, las principales funcionalidades de las herramientas estudiadas en clase tienen que ver con métricas de posicionamiento, interacción y el engagement de contenido.

Tabla 3. Modelo formativo periodista/redactor y responsable SEO en cibermedios

| Perfil | Competencias | Formación |
|-----------------|--------------------------|--|
| Periodista | SEO On Page | Titular SEO |
| | | Palabras clave y clusters de contenido |
| | | Optimización SEO de las imágenes |
| | | Diseño de la noticia: tablas y maquetación |
| | Análisis de tendencias | Google trends |
| | | Identificación de eventos noticiosos |
| | | Creación de calendario editorial |
| | Ética del SEO | El SEO y la labor social del periodismo |
| | | Debate sobre la regulación de la información de Internet |
| Responsable SEO | Estrategias SEO | AMP |
| | | Schema.org |
| | | Enlazado interno |
| | | Mobile first Indexing |
| | | Optimización de estrategias para comprar webs verticales |
| | Herramientas | Google Analytics |
| | | Google Search Console |
| | | Google Trends |
| | | SEMrush |
| | | Ahrefs |
| | Tipos de optimización | Optimización de la intención de búsqueda |
| | | Optimización de las búsquedas por voz |
| | | Búsquedas semánticas |
| | | Optimización de la experiencia de usuario |
| | Oportunidades de negocio | Identificación de tendencias futuras de búsqueda para mejorar el tráfico web |
| | | Asesoramiento a empresas |
| | | Compra de webs verticales para generar ingresos |

En la Tabla 3 se muestran las principales convergencias y divergencias de todas las ideas obtenidas de los diferentes perfiles profesionales para los tres contextos estudiados. Para ello, se recuperan las subcategorías y se cruzan semánticamente para comprobar si comparten las mismas realidades o no.

El nivel alto de percepción de acuerdo se da cuando las tres partes (profesionales del sector periodístico, consultores o expertos SEO ajenos al sector periodístico y profesores universitarios) expresan lo mismo, el nivel medio cuando dos de las tres partes están de acuerdo, y el nivel bajo cuando las tres partes están en desacuerdo o expresan resultados distintos sobre las mismas subcategorías. A partir del análisis de las entrevistas y de los resultados obtenidos, se han elaborado varios modelos expresados en forma de gráficos.

Los modelos parten de dos perfiles diferentes: el perfil periodista/redactor con competencias en SEO y el perfil del experto SEO de un medio (pero no periodista). El primer perfil incluye elementos como ética del SEO, análisis de tendencias y SEO On page, mientras que el segundo incorpora oportunidades de negocio, herramientas, tipos de optimización y estrategias avanzadas. Las Figuras 1 y 2 muestran los conocimientos de cada uno de los dos perfiles.

4. Conclusiones

Existen estudios sobre el SEO como estrategia empresarial que destacan la importancia del posicionamiento en buscadores para captar lectores (Carlson, 2007; Smyrniotis & Rebillard, 2009; Muerza-Ferrer, 2017). Sin embargo, no se ocupan de elementos empresariales internos como los nuevos modelos de negocio o la relación y comunicación existente entre el responsable SEO y los redactores, aspectos que sí destacan los resultados de nuestras entrevistas.

Asimismo, aunque se han tratado ya estrategias en noticias desde el punto de vista del SEO On Page, SEO Off Page y SEO Técnico (Giomelakis & Veglis, 2015; 2015a; Charlton 2016), incluso de frameworks de trabajo (Codina et al., 2016) o estrategias específicas como el concepto del titular SEO (Asser, 2012), el uso específico de palabras clave (García-Orosa & López, 2014), o el uso de tecnologías como AMP (Heijmans, 2016), estas investigaciones no incluyen dos aspectos que sí se recogen en este estudio. Por un lado, la identificación de tendencias de búsqueda como trabajo propio del SEO en las redacciones de los cybermedios y, por otro lado, la optimización de las búsquedas por voz y nuevas realidades SEO (SEO semántico, intención de búsqueda, etc.).

Además, los trabajos sobre visibilidad y auditoría SEO aplicadas a cybermedios recogen las principales herramientas aquí tratadas SEMrush, Ahrefs, Majestic, Alexa, MOZ, entre otras (Rodríguez-Martínez et al., 2010; 2012; García-Carretero et al., 2016; Lopezosa & Codina 2018; Lopezosa et al., 2018; Lopezosa et al., 2019). Sin embargo, se centran en estudios de caso y rankings de visibilidad de cybermedios en buscadores, y no en la comprobación de si, efectivamente, desde las redacciones periodísticas hacen uso de ellas para analizar y posicionar contenido informativo.

Por último, los estudios de SEO en cybermedios recogen recomendaciones para las redacciones (Giomelakis & Veglis, 2015; 2015a; Codina et al., 2016; Asser, 2012; García-Orosa & López, 2014) pero no entran en consideraciones sobre la formación que deben tener los periodistas redactores y los responsables SEO de un medio de comunicación teniendo en consideración que el buen ejercicio periodístico es lo central y el SEO es el apoyo para su difusión y ampliación.

A continuación, pasamos a examinar los objetivos planteados en esta investigación para presentar la discusión y las conclusiones obtenidas:

1) En los tres escenarios se contemplan los mismos tipos de estrategias SEO a aplicar para la optimización en buscadores, es decir, SEO On Page, SEO Off Page y SEO Técnico.

Los responsables SEO que trabajan en la empresa periodística confirman la necesidad estratégica de trabajar la información teniendo en cuenta técnicas de posicionamiento en buscadores. Los expertos en consultoría SEO reconocen que, la posibilidad de comprar webs verticales de terceros para enviar enlaces de autoridad a sus cybermedios principales y obtener así más lectores y más autoridad web, y que se debe abogar por una comunicación interna óptima entre el departamento SEO o responsable SEO con los periodistas redactores.

Los profesores universitarios, por su parte, reconocen la importancia del SEO en las redacciones informativas, sin embargo, la formación en este campo forma parte de una materia más amplia. Asimismo, en los tres escenarios estudiados se reconoce la necesidad de utilizar herramientas de análisis SEO dentro de las redacciones.

Por último, los entrevistados consideran que el SEO y su relación con el periodismo se afianzará a lo largo de los años, aunque surgirán nuevos retos importantes como la optimización de las búsquedas por voz, los nuevos modelos de negocio y la posible regulación o debate político sobre los medios de comunicación y los buscadores.

2) Existe una percepción de acuerdo medio-alto entre los tres escenarios analizados. Existe una clara diferencia entre las rutinas SEO desarrolladas por el redactor y las del profesional o experto SEO. La

visión de los profesionales SEO se centra en que el periodista redactor debe aplicar acciones básicas de SEO de contenido y de análisis de tendencias de búsqueda, mientras que las labores de los expertos en SEO pasan por asesorar a los redactores sobre optimización de contenido y sobre estrategias avanzadas, chequear que sus noticias están optimizadas para buscadores, identificar oportunidades de publicación y oportunidades de negocio en forma de nuevos servicios a clientes.

Los consultores SEO generalistas consideran que el redactor debe ser capaz de aplicar un SEO básico a sus noticias mientras que el experto SEO debe encargarse de los aspectos más técnicos de optimización. Teniendo en cuenta estos resultados podemos confirmar que los estudios de SEO en la formación universitaria cubren una formación básica sobre SEO para periodistas redactores, sin embargo, esta formación es insuficiente si el alumno en el futuro quiere trabajar como experto SEO dentro de un medio de comunicación online. Asimismo, los tres escenarios muestran la necesidad de medir los resultados a través de la analítica web. En concreto, los expertos SEO en cibermedios crean informes para plantear estrategias empresariales que ayudan a obtener un mejor posicionamiento y por tanto más lectores. Los consultores SEO externos a cibermedios reconocen el uso de herramientas de analítica web para mejorar la experiencia de usuario, y las universidades introducen herramientas como Google analytics para que los alumnos conozcan qué métricas se pueden usar para conocer mejor a los usuarios.

En cuanto a las herramientas, las que ofrece Google son esenciales por parte de los tres escenarios estudiados con un predominio de los servicios de Google Analytics y Google Search Console. Por lo que respecta a las herramientas SEO de pago no existe acuerdo sobre cuáles son las más importantes. De hecho, en las redacciones periodísticas su uso es muy escaso. No obstante, en conjunto, del análisis de las respuestas emergen algunas herramientas como más destacadas, entre ellas, la mencionada SEMrush, Alexa, SimilarWeb y Sistrix.

Por otro lado, para los consultores SEO Ahrefs es la más completa. En lo que respecta a la formación universitaria, prevalece la utilización de herramientas gratuitas. Asimismo, existe una necesidad de aprendizaje y de conocimientos del CMS y de plugins específicos de posicionamiento, más concretamente del Wordpress y del plugin Yoast.

Las estrategias de posicionamiento en los medios de comunicación se están consolidando, aunque hay un porcentaje minoritario de periodistas redactores que todavía tienen cierta resistencia al cambio o incluso piensan que optimizar las noticias para los buscadores no mejora la visibilidad de las noticias.

Es importante destacar que, aunque los tres escenarios contemplan los mismos tipos de estrategias SEO (On Page, Off Page y Técnico), desde la empresa periodística y la universidad se contempla como nueva estrategia SEO la identificación de tendencias de búsqueda de última hora a través de Google Trends y análisis de interacciones en redes sociales para confeccionar nuevas noticias a posicionar.

Por último, los entrevistados consideran que los expertos en SEO deberán ser capaces de reconocer la intención de búsqueda y aplicarla a su contenido, aprovechar el contenido semántico, mejorar la experiencia de usuario y trabajar para posicionar las búsquedas por voz. Por su parte, las universidades deberán consolidar el SEO como asignatura o al menos como contenido estratégico para formar a los futuros profesionales del sector periodístico, aunque todavía no está claro qué perfil y aptitudes deberá tener un experto SEO dentro de una redacción ya que encontramos los dos polos opuestos, por un lado, la posibilidad del periodista, y por otro lado, la opción del ingeniero.

3) La formación SEO debe enfocarse, por un lado, a estrategias SEO concebidas para redactores periodistas, y, por otro, a estrategias SEO para expertos SEO dentro de las empresas periodísticas.

La formación SEO para redactores periodistas debe enfocarse a enseñar SEO On Page y, más concretamente, a:

- Optimizar las noticias para buscadores.
- Analizar y reconocer tendencias de búsqueda.
- Identificar buenas prácticas SEO.
- Abordar la ética del uso de estrategias de posicionamiento en buscadores en relación con la labor social del periodismo.

Por otro lado, la formación a alumnos que quieran formar parte del departamento SEO de un cibermedio debe enfocarse a estrategias avanzadas, en concreto a:

- Identificar oportunidades de publicación según tendencias de búsqueda. Para ello se debe enseñar a utilizar Google Trends, a analizar las interacciones en redes sociales y utilizar herramientas de pago como Newswhip o Crowdtangle.
- Identificar oportunidades de negocio.
- Realizar acciones de SEO técnico enfocadas a optimizar la intención de búsqueda, optimizar las búsquedas por voz y las búsquedas semánticas, y optimizar la experiencia de usuario.
- Saber utilizar herramientas de SEO y analítica web como las propias de Google (Google Analytics y Google Search Console) y las de pago (SEMrush y Ahrefs).
- Realizar acciones de SEO Off Page, concretamente estudio de estrategias de identificación de webs verticales temáticas para su posible compra para obtener más tráfico y autoridad web.

Tras confirmar que la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas ha permitido obtener resultados muy significativos sobre la imbricación del SEO en los cibermedios, en el futuro se considera la conveniencia de realizar nuevos análisis que aborden este tema desde un enfoque prospectivo. Para ello se plantea la adecuación de estudiarlo en futuros desarrollos desde otros métodos cualitativos como el Delphi, los paneles de expertos, o los métodos de consenso.

Apoysos

Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto «Narración interactiva y visibilidad digital en el documental interactivo y periodismo estructurado» financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (RTI2018-095714-B-C21).

Referencias

- Alves, K., & Díaz-Noci, J. (2019). Informatius de televisió i audiència activa: Estudi de cas de TV3-Televisió de Catalunya. *Comunicació*, 36(1), 9-29. <https://doi.org/10.2436/20.3008.01.176>
- Arias-Robles, F. (2016). Teoría y práctica del lenguaje ciberperiodístico. SEO, redes e (hiper)textos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 177-194. <https://doi.org/10.14198/medcom2016.7.2.8>
- Asser, M. (2012). Search engine optimisation in BBC News. <https://bbc.in/2J8TzIR>
- Caminero, L., & Sánchez-García, P. (2018). El perfil y formación del ciberperiodista en redacciones nativas digitales. *Hipertext.net*, (16), 4-15. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2018.i16.04>
- Carlson, M. (2007). Order versus access: News search engines and the challenge to traditional journalistic roles. *Culture & Society*, 29(6), 1014-1030. <https://doi.org/10.1177/0163443707084346>
- Cebrián-Herreros, M. (2009). New forms of communication in the cybermedia. [Nuevas formas de comunicación: Cibermedios y medios móviles]. *Comunicar*, 17(33), 10-13. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-01-001>
- Charlton, G. (2016). How much do journalists and editors need to know about SEO? <https://bit.ly/1UIOyp5>
- Codina, L., Iglesias-García, M., Pedraza, R., & García-Carretero, L. (2016). *Visibilidad y posicionamiento web de informaciones periodísticas: El framework SEO-RCP*. DigiDoc-UPF. <https://bit.ly/2QR08nA>
- Coller, X. (2000). *Estudio de caso. Colección cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://bit.ly/2NjqlPZ>
- Davis, H. (2006). *Search engine optimization*. O'Reilly Media. <https://doi.org/10.4016/32139.01>
- Dick, M. (2011). Search engine optimization in UK news production. *Journalism Practice*, 5(4), 462-77. <https://doi.org/10.1080/17512786.2010.551020>
- Elcessor, E. (2012). Captions on, off, on TV, online: Accessibility and search engine optimization in online closed captioning. *Television & New Media*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1527476411425251>
- Enge, E., Spencer, S., Fishkin, R., & Stricchiola, J. (2012). *The art of SEO*. O'Reilly Media.
- García-Avilés, A., Carvajal, M., & Arias, F. (2018). Implantación de la innovación en los cibermedios españoles: Análisis de las percepciones de los periodistas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 369-384. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1260>
- García-Carretero, L., Codina, L., Díaz-Noci, J., & Iglesias-García, M. (2016). Herramientas e indicadores SEO: Características y aplicación para análisis de cibermedios. *El Profesional de la Información*, 25(3), 497-504. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.19>
- García-Orosa, B., & López, X. (2015). Headlines in major European digital media in Europe: More functional than conceptual. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(2), 833-847. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2015.v21.n2.50887
- Giomelakis, D., & Veglis, A. (2015a). Employing search engine optimization techniques in online news. *Studies in Media and Communication*, 3(1), 22-33. <https://doi.org/10.11114/smc.v3i1.683>
- Giomelakis, D., & Veglis, A. (2015b). Investigating search engine optimization factors in media websites, the case of Greece. *Digital Journalism*, 4(3), 379-400. <https://doi.org/10.1080/21670811.2015.1046992>
- Gonzalo-Penela, C., Codina, L., & Rovira, C. (2015). Recuperación de información centrada en el usuario y SEO: Categorización y determinación de las intenciones de búsqueda en la Web. *Index. Comunicación*, 5(3), 19-27. <https://bit.ly/2qmjwha>
- Google (Ed.) (2012). Google guide making searches even easier: Search operators. <https://bit.ly/1axVR8p>
- Google (Ed.) (2019a). Google news help. <https://bit.ly/2XqyBY9>
- Google (Ed.) (2019b). Search quality rating guidelines. <https://bit.ly/2TZssH7>

- Harry, D. (2018). How search engines rank web pages. <https://bit.ly/2L4OUtN>
- Heijmans, M. (2016). What to do to optimize your news site for SEO. <https://bit.ly/2J5vceZ>
- Iglesias-García, M., & Codina, L. (2016). Los cibermedios y la importancia estratégica del posicionamiento en buscadores (SEO). *Opción*, 32(9), 929-944. <https://bit.ly/2J8Skcu>
- López-García, G. (2015). Periodismo digital: Redes, audiencias y modelos de negocio. *Revista de Interculturalidad*, 10, 175-176. <https://bit.ly/2FPA59Y>
- Lopezosa, C., & Codina, L. (2018). *Análisis de posicionamiento en medios de comunicación con herramientas SEO. Cobertura informativa de los premios OSCAR 2017*. Digidoc-EPI. <https://bit.ly/2NFsjmo>
- Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa, P. (2018). *SEO y comunicación audiovisual: Análisis comparativo de portales de vídeo bajo demanda*. Digidoc-EPI. <https://bit.ly/2PUFb15>
- Lopezosa, C., Codina, L., & Rovira, C. (2019). *Visibilidad Web de portales de televisión y radio en España: ¿Qué medios llevan a cabo un mejor posicionamiento en buscadores?* DigiDoc-EPI. <https://bit.ly/2pyKbHC>
- Machill, M., Beiler, M., & Zenker, M. (2008). Search-engine research: a European-American overview and systematization of an interdisciplinary and international research field. *Media, Culture & Society*, 30(5), 591-608. <https://doi.org/10.1177/0163443708094010>
- Maciá-Domene, F. (2011). *Técnicas avanzadas de posicionamiento en buscadores*. Anaya Multimedia.
- Muerza-Ferrer, A. (2018). Producción de noticias radiofónicas en el contexto de la convergencia periodística: Análisis de Radio Marca y sus sinergias con Marca y marca.com. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24, 758-795. <https://doi.org/10.5209/esmp.59979>
- Orduna-Malea, E., & Alonso-Arroyo, A. (2017). *Cybermetric techniques to evaluate organizations using web-based data*. Chandos Publishing.
- Richmond, S. (2008). How SEO is changing journalism. *British Journalism Review*, 19(4), 51-55. <https://doi.org/10.1177/0956474808100865>
- Rodríguez-Martínez, R., Codina, L., & Pedraza-Jiménez, R. (2010). Cibermedios y web 2.0: Modelo de análisis y resultados de aplicación. *El Profesional de la Información*, 19(1), 35-44. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.ene.05>
- Rodríguez-Martínez, R., Codina, L., & Pedraza-Jiménez, R. (2012). Indicadores para la evaluación de la calidad en cibermedios: análisis de la interacción y de la adopción de la Web 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 61-93. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.1.858>
- Smyrnaioi, N. (2015). Google and the algorithmic infomediatio of news. *Media Fields Journal*, 10, 1-10. <https://bit.ly/2XJIMN7>
- Smyrnaioi, N., & Rebillard, F. (2009). L'actualité selon Google L'emprise du principal moteur de recherche sur l'information en ligne. *Communication & Langages*, 160, 95-109. <https://doi.org/10.4074/s0336150009002087>
- Smyrnaioi, N., & Sire, G. (2014). The news according to Google how does algorithmic infomediatio frame the work of French journalists? In *JSS-ECREA 2014 Conference, Thessaloniki*. <https://bit.ly/33bA5tN>
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Colección cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bubuskiski



Proyecto audiovisual para la educación
en competencia mediática infantil

impulsado por

GRUPO
Comunicar



Síguenos en: <http://www.bubuskiski.es/>





Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar

Influence of family and pedagogical communication on school violence

-  Dr. Miguel Garcés-Pretzel es Profesor Asociado del Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena de Indias (Colombia) (mgarcés@utb.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0001-6391-3147>)
-  Yanin Santoya-Montes es Profesora Auxiliar del Programa de Psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena de Indias (Colombia) (yaninsantoya@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-6098-2398>)
-  Javier Jiménez-Osorio es Profesor Asistente de la Universidad de San Buenaventura en Cartagena de Indias (Colombia) (jjimenez@usbctg.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0002-5762-7758>)

RESUMEN

La violencia escolar hace alusión al acoso y agresión entre iguales en la escuela. A nivel comunicacional, se ha estudiado este problema analizando la incidencia de los medios y las relaciones interpersonales en las conductas agresivas. Este artículo aporta una perspectiva de la violencia escolar centrada en determinar la influencia de la comunicación familiar y pedagógica en adolescentes agresores y víctimas en la escuela. Se usó un diseño no experimental de tipo correlacional-transversal con una muestra de 1.082 adolescentes ($M=15,61$; $DT=0,90$). Se aplicaron tres escalas confiables que evaluaron las agresiones entre adolescentes y la comunicación parental y pedagógica. Los hallazgos indican que las agresiones entre adolescentes y la comunicación que estos tienen con sus padres y profesores presentaron diferencias asociadas al género ($p=0,00$). La comunicación ofensiva entre padres e hijos ($\beta=0,225$; $p=0,00$) predijo el aumento de la victimización escolar. Pedagógicamente, se encontró que la comunicación del profesor orientada a generar disciplina en los alumnos ($\beta=-0,297$; $p=0,00$) y hacerles ver la importancia de estudiar y aprender ($\beta=-0,120$; $p=0,04$) predicen respectivamente, la disminución de los comportamientos agresivos entre adolescentes y la victimización. Estos hallazgos novedosos en materia pedagógica evidencian la necesidad de fortalecer la comunicación interpersonal de los estudiantes con sus padres y profesores para lograr resultados eficaces en la implementación de estrategias de prevención e intervención contra la violencia escolar.

ABSTRACT

School violence alludes to peer bullying and aggression in school. The field of communication has studied school violence by analyzing the influence of media and interpersonal relationships on aggressive behaviors. This article provides a perspective on school violence and concentrates on determining the influence of interpersonal communication with parents and teachers on adolescent aggressors and victims in school contexts. A non-experimental correlational-transverse design was used with a sample of 1,082 adolescents ($M=15,61$; $DT=0,90$). Three reliable scales were implemented to assess adolescent aggression and parental and pedagogical communication. Findings indicate that aggressions among adolescents at school and the interpersonal communication with parents and teachers present differences associated with gender ($p=0,00$). At the family level, it was found that offensive communication among parents and children ($\beta=0,225$; $p=0,00$) predicts an increment on school victimization. At the pedagogical level, it revealed that teacher communication intended to discipline students ($\beta=-0,297$; $p=0,00$) and make them see the importance of school and learning ($\beta=-0,120$; $p=0,04$) predicts a decrease in aggressive behavior among adolescents and school victimization. These new findings in education evidence the need to strengthen students' interpersonal communication with their parents and teachers to obtain better results when implementing strategies to intervene and prevent school violence.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Violencia, comunicación familiar, comunicación profesor-estudiante, adolescente, escuela, docentes, relaciones familiares, prácticas pedagógicas.

Violence, family communication, teacher-student communication, adolescent, school, teachers, family relationships, pedagogical practices.

1. Introducción y estado de la cuestión

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) presentó en el Foro Mundial de Educación 2019 un informe que revela cómo los casos de violencia escolar han aumentado mundialmente, pues uno de cada tres estudiantes ha sido amenazado por sus compañeros y una proporción similar ha sufrido agresiones físicas. La violencia escolar hace referencia a cualquier forma de acoso o agresión a nivel físico y psicológico entre iguales en la escuela (Leganés-Lavall, 2013), y es un problema preocupante porque aumenta la deserción escolar (Ruiz-Ramírez et al., 2018) y disminuye el rendimiento académico de los estudiantes (Cerdeira et al., 2019). Las conductas de agresión y acoso escolar entre estudiantes pueden generarse presencial o virtualmente por medio de las redes sociales y otros dispositivos digitales con acceso a Internet (ciberbullying). Las razones por las que se produce la violencia escolar son multicausales. Demográficamente, por ejemplo, los estudios indican que la violencia escolar presenta diferencias asociadas al género (Jain et al., 2018; Machimbarrena & Garaigordobil, 2018); siendo el acoso físico una práctica común entre niños mientras que el acoso psicológico es más frecuente entre niñas (UNESCO, 2019).

En otros estudios se han identificado diferencias asociadas al género en la superposición entre la escuela y el ciberbullying (Baldry et al., 2017) y en otras variables afines como los roles en el ciberacoso, la comunicación materna, la disciplina inductiva y el control psicológico (Gómez-Ortiz et al., 2018). En términos generales, la familia, los medios y el ambiente de la escuela influyen en la violencia escolar (Cid et al., 2008).

En el contexto familiar, la evidencia empírica revela que el clima familiar (Calvete et al., 2018; Labella & Masten, 2018; Xia et al., 2018), los conflictos intrafamiliares (Ortega-Barón et al., 2016) y la comunicación hostil entre padres e hijos (Aguirre, 2018; Boniel-Nissim & Sasson, 2018; Castañeda et al., 2019; Romero-Abrio et al., 2019) inciden en las conductas agresivas en la adolescencia.

En el ámbito mediático, Gentile et al. (2011) lograron evidenciar cómo la exposición de los niños a contenidos violentos en los medios de comunicación pronosticó un incremento en los comportamientos agresivos y una disminución en las conductas prosociales durante el año escolar. De ahí que Al-Ali et al. (2018) consideren importante que los padres aumenten su conocimiento sobre los medios y los programas para que puedan ejercer un rol protector en los comportamientos de los niños.

En lo referente al ambiente escolar, las investigaciones señalan que la violencia escolar está relacionada con las normas de la escuela (Rey & Ortega, 2005) y las competencias sociales de los estudiantes (Pérez, 2005). Se ha encontrado, además, que el clima escolar asociado al bienestar de los estudiantes (Varela et al., 2019) y las relaciones que estos construyen en la escuela (Jain et al., 2018; Valdés-Cuervo et al., 2018) ayudan a prevenir la violencia escolar. En el caso del ciberbullying, Ortega-Barón et al. (2016) detectaron que la autoestima académica es un predictor de la victimización en la adolescencia.

En el marco de los procesos de intervención de la violencia escolar, los expertos plantean la necesidad de que las escuelas afectadas por este problema generen una mayor confianza en la comunidad educativa para denunciar la victimización entre compañeros (Berger et al., 2017) e implementen políticas de atención clínica para apoyar a las víctimas (Price et al., 2019). Asimismo, existen experiencias exitosas como la del programa «Asegúrate» que se enfoca en fortalecer la labor docente frente al ciberbullying, interviniendo áreas estratégicas como las formas de comunicación entre los estudiantes en las redes sociales, las normas de convivencia en las redes y los criterios para establecer amistades seguras (Del-Rey-Alamillo et al., 2018). Otras experiencias señalan que la violencia escolar disminuye cuando se promueven creencias tolerantes y se mejora la convivencia, a través del fortalecimiento de la comunicación e interacción entre los estudiantes (De-los-Pinos & González, 2012). En todo caso, la comunicación muestra ser un recurso eficaz para desarrollar alternativas frente a la violencia cuando logra que los estudiantes aprendan a resolver los conflictos pacíficamente y a expresar adecuadamente sus tensiones o discrepancias (Jalón, 2005). Por tanto, fortalecer la comunicación interpersonal entre los estudiantes es una estrategia esencial para prevenir la violencia escolar. Así lo confirman Estévez et al. (2007) cuando revelan que los adolescentes con menos conductas violentas en la escuela se caracterizan por tener una comunicación positiva con sus padres y actitudes más favorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado. Valdez-Cuervo et al. (2018) señalan por su parte, que las prácticas docentes se relacionan con la violencia entre pares

en la escuela a través de su efecto en el clima escolar y la empatía. En otras palabras, los profesores y la escuela en general juegan un rol importante en la prevención de la violencia escolar.

La investigación de Doumas y Midgett (2018) muestra precisamente a nivel pedagógico, que el clima escolar positivo fomentado por los profesores contribuye a reducir la victimización y el acoso. Se sabe que la justicia que imparte el profesor y la interacción con sus alumnos influyen en la relación entre la sensibilidad de las víctimas de tratos injustos y los comportamientos altruistas de los estudiantes (Jiang et al., 2019). No obstante, pese a esta afluencia de literatura, aún es escasa la evidencia empírica sobre el rol comunicacional de los profesores frente a la violencia escolar. Además, se carecen de estudios sobre la manera en que pueden incidir conjuntamente la comunicación entre profesores y estudiantes (comunicación pedagógica) y entre padres e hijos (comunicación familiar) en las conductas agresivas en la escuela. Este artículo aporta evidencia empírica novedosa a través de dos objetivos que contribuyen al análisis de violencia escolar desde una perspectiva comunicacional: 1) Identificar si la violencia escolar entre adolescentes y la comunicación interpersonal que estos tienen con sus padres y profesores presentan diferencias asociadas al género; 2) Determinar la influencia de la comunicación familiar y pedagógica en adolescentes agresores y víctimas de violencia escolar.

2. Metodología

La investigación realizada fue de naturaleza correlacional exploratoria y se fundamentó en un diseño no experimental de tipo transversal analítico.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio son los adolescentes escolarizados que cursan educación básica secundaria y media en Colombia, los cuales son aproximadamente 4.709.538, según el Ministerio de Educación Nacional. Se seleccionó una muestra por cuotas de 1082 adolescentes ($Z=1,96$; $VM=0,25$) entre los 14 y 18 años ($M=15,61$; $DT=0,90$). Estos adolescentes estudian en escuelas identificadas en el trabajo de Jiménez y Jiménez (2018) como instituciones afectadas por casos frecuentes de violencia escolar. El género fue la cuota establecida para distribuir equilibradamente la muestra (50% hombres y 50% mujeres), ya que según la UNESCO (2019) es una variable asociada con la violencia escolar. La selección de los participantes se hizo intencionalmente por conglomerados, buscando representatividad tanto del género como de las edades y los grados de escolaridad. El tamaño de la muestra obedeció al interés por reducir el margen de error pasando del 5% al 3%, debido al tipo de muestreo realizado y por las características sociodemográficas de esta población.

2.2. Instrumentos

La información se recolectó a través de un cuestionario compuesto por tres escalas confiables: la Escala de Intensidad de la Violencia Escolar (VES) de Jiménez y Jiménez (2018), la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS) de Barnes y Olson (1982) y la Escala de Comunicación Docente-Alumno (ECD) de Gauna (2004). La escala VES identifica en un rango de 1 (nunca) a 5 (muy a menudo) las agresiones físicas y verbales (ejemplo: empujones, golpes, burlas e insultos) sufridas y generadas contra otros en la escuela. Estas agresiones entre adolescentes explican en un 66% la varianza total de la violencia escolar. La consistencia interna general de esta escala presentó un alfa de Cronbach aceptable de 0,75. La escala PACS evalúa en un rango de 1 (nunca) a 5 (siempre) la comunicación entre padres e hijos. En este estudio se usó una versión compuesta por siete ítems, de los cuales tres evalúan la comunicación familiar ofensiva (ejemplo: «Mis padres me dicen cosas que me hacen daño»), y los cuatro restantes evalúan la comunicación familiar abierta (ejemplo: «Puedo hablarles a mis padres de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo»). La consistencia interna de esta escala fue de 0,71 para el factor comunicación familiar ofensiva, y 0,85 para el factor comunicación familiar abierta. Ambos factores explican en un 61% la comunicación parental.

La escala ECD dispone de siete ítems que evalúan en un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) la comunicación del profesor en el aula (ejemplo: «La comunicación del profesor con los estudiantes se caracteriza por resaltar logros y no errores»). La consistencia interna general de esta escala fue de 0,78. Los ítems explican en un 61% la varianza total de la comunicación pedagógica

verbal percibida por los adolescentes. Se eligieron estas escalas por su confiabilidad y se respetó la forma de evaluación original. En el caso de la Escala VES, su mayor ventaja es que se encuentra adaptada a la población objeto de estudio (Jiménez & Jiménez, 2018). La Escala PACS, en comparación con otras, fue creada para población adolescente y se ha usado en estudios sobre violencia escolar mostrando un buen comportamiento estadístico (Estévez et al., 2007; Castañeda et al., 2019; Romero-Abrio et al., 2019). La ECD se enfoca en la comunicación pedagógica del profesor en el aula, diferenciándose así de otros cuestionarios que se centran tradicionalmente en la relación interpersonal profesor-alumno (Zapata et al., 2010; Jiang et al., 2019) que ha sido ampliamente estudiada.

2.3. Procedimiento

La recolección de la información se realizó con el consentimiento informado de los padres y directivos de las escuelas. Los adolescentes fueron capacitados sobre cómo diligenciar el cuestionario, y en ese proceso se resolvieron todas sus inquietudes. El cuestionario se aplicó presencialmente. Los datos obtenidos se procesaron con el software estadístico SPSS v23.

2.4. Análisis de datos

Para lograr el primer objetivo de esta investigación se aplicó la prueba T de Student y la U de Mann-Whitney, con el fin de determinar diferencias de género en la violencia escolar entre adolescentes y en la comunicación que estos tienen con sus padres y profesores. Se promediaron previamente los valores de las agresiones sufridas y generadas por los adolescentes en la escuela, y se sumaron las puntuaciones de los indicadores de la comunicación familiar y pedagógica. De igual manera, se establecieron tres niveles de comunicación (bajo, moderado y alto) a partir de los valores de dispersión mínimo (MIN), máximo (MAX) y de los percentiles treinta (P30) y setenta (P70).

El segundo objetivo que determina la influencia de la comunicación familiar y pedagógica en adolescentes agresores y víctimas, se logró mediante la aplicación de la prueba de correlación de Spearman entre los factores de la comunicación y las agresiones evaluadas. Se realizó un análisis de regresión múltiple compuesto por las variables que correlacionaron significativamente.

El procedimiento estadístico realizado responde a los criterios de causalidad planteados por Hill (2015), quien asegura que la asociación estadística es el primer requisito para establecer causalidad. Después de aplicar pruebas de colinealidad se incluyeron siete predictores. Este número es apropiado para el tamaño de la muestra y para estimar efectos de tamaño mediano (Tabachnick & Fidell, 2001).

3. Resultados

Se presenta en esta sección los hallazgos obtenidos a partir de los dos objetivos trazados en este estudio.

3.1. Diferencias asociadas al género entre la violencia escolar y la comunicación familiar y pedagógica

Este estudio encontró que un 70% de los adolescentes habían sufrido de agresiones físicas y verbales en la escuela y reconocían haber agredido al menos una vez a sus compañeros. El 30% restante manifestó nunca haber sido víctima de agresiones físicas o verbales ni haber agredido a otros pares en la escuela.

| Nivel de comunicación | Comunicación abierta con sus padres | Comunicación ofensiva con sus padres | Comunicación verbal con sus profesores |
|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Bajo | 37% | 38,3% | 29,9% |
| Moderado | 37,7% | 34,3% | 44,1% |
| Alto | 25,2% | 27,4% | 26,1% |
| Valor de referencia (Baremación) | MIN=4; P30=12; P70=15; MAX=26 | MIN=3; P30=5; P70=8; MAX=16 | MIN=10; P30=20; P70=24; MAX=36 |

Al aplicar la prueba T de Student se encontraron diferencias significativas entre la violencia escolar y el género de los adolescentes. Los hombres fueron en promedio más víctimas frecuentes de agresiones físicas y verbales en la escuela ($M=1,89$; $DE=0,74$; $p=0,00$; Cohen's $d=0,28$) comparado con las mujeres ($M=1,69$; $DE=0,67$). Asimismo, los varones reportaron en promedio ser más agresores

($M=2,35$; $DE=0,92$; $p=0,00$; Cohen's $d=0,24$) que las mujeres ($M=1,93$; $DE=0,87$). Dentro del ámbito comunicacional, los datos de la Tabla 1 indican que la comunicación de los padres y profesores con los adolescentes se sitúa con mayor frecuencia entre los niveles bajo y moderado. La prueba U de Mann Whitney identificó diferencias significativas entre el género de los adolescentes y los niveles de comunicación familiar y pedagógica. En este caso se encontró que las mujeres puntuaron significativamente más bajo (64,1%) que los hombres (35,1%) en el nivel de comunicación verbal con sus profesores ($p=0,00$; r -Rosenthal= $-0,08$).

En el nivel de comunicación ofensiva entre padres e hijos ($p=0,00$; r -Rosenthal= $-0,07$), las mujeres puntuaron más alto (57,6%) que los varones (42,4%). En el nivel de comunicación familiar abierta, si bien no hubo diferencias significativas relacionadas con el género ($p=0,09$; r -Rosenthal= $-0,05$), las mujeres adolescentes puntuaron más bajo (47,6%) que los hombres (52,4%).

3.2. Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en adolescentes agresores y víctimas

En el factor «Comunicación Familiar Abierta», la credibilidad de los padres correlacionó significativa ($p=0,00$) y negativamente con las agresiones generadas por los adolescentes contra otros en la escuela. En este mismo factor se encontró que la disposición de los padres para prestar atención a sus hijos correlacionó significativa ($p=0,00$) y negativamente con las agresiones sufridas (victimización escolar).

En el factor «Comunicación Familiar Ofensiva» se pudo establecer que el acto de responderles mal a los hijos ($p=0,04$) y decirles cosas dañinas ($p=0,00$) correlacionó significativa y positivamente con la victimización.

En el ámbito educativo se halló, dentro del factor «Comunicación Pedagógica», que el uso de la comunicación por parte de los profesores para generar disciplina en los estudiantes dentro del aula ($p=0,00$) correlacionó significativa y negativamente con las agresiones generadas. El uso de la comunicación por parte de los profesores para resaltar en los estudiantes sus logros y no los errores ($p=0,04$) y hacerles ver la importancia de estudiar y aprender ($p=0,04$) correlacionó significativa y negativamente con la victimización.

La imagen siguiente (Figura 1) presenta los indicadores de las variables objeto de estudio que correlacionaron significativamente con la violencia escolar.



Un análisis de regresión aplicado a estas variables que correlacionaron significativamente permitió identificar los predictores de la comunicación familiar y pedagógica que influyen en la violencia escolar entre adolescentes.

| Tabla 2. Predictores de la comunicación familiar y pedagógica asociados con la violencia escolar | | |
|--|--|-------------------------------------|
| Predictores evaluados | Agresiones generadas (comportamiento violento) | Agresiones sufridas (victimización) |
| Creo lo que mis padres me dicen | $\beta=-0,08$ | $\beta=-0,01$ |
| Mis padres me prestan atención | $\beta=-0,04$ | $\beta=-0,03$ |
| Mis padres me dicen cosas dañinas | $\beta=0,00$ | $\beta=0,22^{**}$ |
| Mis padres me responden mal | $\beta=0,04$ | $\beta=0,16^*$ |
| La comunicación del profesor con los estudiantes en el aula genera disciplina | $\beta=-0,29^{***}$ | $\beta=-0,01$ |
| La comunicación del profesor en el aula se caracteriza por resaltar logros y no errores | $\beta=-0,08$ | $\beta=-0,04$ |
| La comunicación del profesor en el aula hace ver la importancia de estudiar y aprender | $\beta=0,02$ | $\beta=-0,12^*$ |
| Nivel de significancia (Anova) | $p=0,00$ | $p=0,00$ |
| R ² ajustado (varianza explicada) | 8,5% | 11,6% |

Nota. Coeficientes estandarizados (β =Beta): *p-valor < 0,05; **p-valor < 0,01; ***p-valor < 0,001.

Los valores de la Tabla 2 indican que la comunicación familiar y pedagógica influye en la violencia escolar entre adolescentes, prediciendo en un 8,5% los comportamientos violentos y en un 11,6% la victimización. Específicamente, se determinó que la comunicación ofensiva entre padres e hijos, caracterizada por decir cosas dañinas ($\beta=0,22^{**}$) y responder mal ($\beta=0,16^*$), predice significativamente el aumento de la victimización.

El análisis de regresión reveló en el mismo sentido, que la comunicación pedagógica del profesor centrada en hacerles ver a los adolescentes la importancia de estudiar y aprender ($\beta=-0,12^*$) predice significativamente la reducción de la victimización. La comunicación entre profesores y estudiantes encaminada a generar disciplina ($\beta=-0,29^{***}$) fue el único predictor significativo que mostró reducir el comportamiento escolar violento.

4. Discusión

El objetivo principal de nuestro estudio fue determinar la influencia de la comunicación familiar y pedagógica en adolescentes agresores y víctimas de violencia escolar. Se presenta ahora una discusión entre los hallazgos propios y el de otros estudios, a fin de señalar similitudes, aportaciones y limitaciones empíricas.

En términos generales, se encontró que la comunicación de los padres y profesores con los adolescentes se ubica entre los niveles bajo y moderado. Es decir, que la comunicación familiar y pedagógica es deficiente en este contexto afectado por problemas de violencia escolar. Por este motivo, los padres y las escuelas afectadas requieren mejorar la comunicación interpersonal con los estudiantes, más aún cuando los estudios revelan que los vínculos afectivos entre los estudiantes y los adultos en la escuela influyen de manera significativa en la conducta de los adolescentes (Jain et al., 2018). La comunicación orientada a enseñarle a los estudiantes a resolver pacíficamente sus conflictos (Jalón, 2005) y el involucramiento de las familias en la prevención de la violencia escolar (Valdez-Cuervo et al., 2018) contribuyen eficazmente a la reducción de las agresiones entre pares.

Por otro lado, identificamos que las agresiones entre adolescentes en la escuela y la comunicación que estos tienen con sus padres y profesores presentaron diferencias significativas asociadas al género. En este caso, los hombres fueron más propensos que las mujeres a ser agresores y víctimas. En cambio, a nivel comunicacional, las mujeres fueron más propensas que los varones a recibir ofensas por parte de sus padres y a tener un nivel de comunicación más bajo con sus profesores.

Nuestros hallazgos en materia de género coinciden con diversos estudios que revelan cómo la violencia escolar se ejerce de forma distinta en hombres y mujeres (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018; Jain et al., 2018; UNESCO, 2019); además muestran que las diferencias de género permean el ámbito de la comunicación familiar y pedagógica. Varios de estos aspectos están presentes en la investigación de Linares et al. (2019) quienes mencionan cómo detrás del ciberbullying entre adolescentes coexisten problemas familiares y culturales asociados al sexismo y las desigualdades de género.

En este contexto toma relevancia educar en igualdad como un valor esencial para prevenir la violencia de género (Gallardo & Gallardo, 2019), especialmente porque el género está asociado con los roles ejercidos en el acoso a nivel presencial y virtual (Baldry et al., 2017) e interviene en la relación entre la

percepción de los adolescentes sobre las prácticas parentales y la participación en el ciberacoso (Gómez-Ortiz et al., 2018).

En referencia al objetivo principal, encontramos una relación entre la violencia escolar y la comunicación entre padres e hijos. Las correlaciones significativas indican que cuando la comunicación familiar es abierta disminuye la victimización y la probabilidad de que los adolescentes adopten comportamientos agresivos; en cambio, cuando es ofensiva la probabilidad de victimización aumenta.

El análisis de regresión mostró al respecto que la comunicación familiar ofensiva es un factor predictor de la victimización. Este resultado concuerda con el estudio de Romero-Abrio et al. (2019) que asocia la victimización en la adolescencia con una comunicación familiar problemática. De igual forma, coinciden con los trabajos de Aguirre (2018) y Castañeda et al. (2019) que señalan cómo la comunicación abierta con el padre y la madre correlaciona negativamente con la victimización escolar; mientras que la comunicación parental ofensiva correlaciona positivamente con la victimización.

La investigación de Xia et al. (2018) ayuda a entender mejor nuestros hallazgos al evidenciar que los adolescentes que padecieron violencia intrafamiliar tenían más probabilidades de aceptar normas violentas y estar expuestos a las agresiones de sus pares, lo que aumentaba la probabilidad de agresión y victimización en su vida. Al respecto, Labella y Masten (2018) aseguran que la familia es un sistema de adaptación que incide en las conductas violentas en los niños o puede prevenirlas si proporciona calidez y comportamientos saludables.

Por otra parte, se encontraron datos novedosos que indican que la comunicación entre profesores y estudiantes centrada en generar disciplina en el aula es un predictor que reduce las conductas agresivas en la escuela. La disciplina hace alusión al conjunto de procedimientos, normas y reglas que implementan los profesores para mantener el orden en la escuela (Valdés-Cuervo et al., 2010).

Los estudios advierten que cuando se pierde la disciplina aumentan los conflictos entre los estudiantes (Mayora et al., 2012) y los comportamientos antisociales en la escuela (Pérez, 2005). Nuestros hallazgos reafirman el rol esencial de la disciplina para contrarrestar la violencia escolar. Sobre esto en particular, hay estudios afines que resaltan las normas de convivencia (Del-Rey-Alamillo et al., 2018) y la ayuda del profesor como variables que reducen el ciberbullying en adolescentes (Ortega-Barón et al., 2016). El trabajo de Valdez-Cuervo et al. (2018) resalta la relevancia de las prácticas docentes no permisivas y la participación del profesorado en estrategias como la intervención directa y las reuniones con los agresores como recursos eficaces para disminuir la violencia escolar.

Otro hallazgo pedagógico novedoso fue que la comunicación del profesor centrada en resaltar en los estudiantes sus logros correlacionó significativamente con una reducción de la victimización. Esto se debe a que este tipo de comunicación contribuye a mejorar la autoestima académica, que a su vez es un aspecto que reduce la victimización (Ortega-Barón et al., 2016), y por eso, los niños con baja autoestima son más susceptibles a convertirse en víctimas de acoso (Van-Geel et al., 2018).

Finalmente, establecimos que la comunicación del profesor en el aula es un predictor que disminuye la victimización escolar cuando logra que los estudiantes vean la importancia de estudiar y aprender. Este hallazgo enfatiza en la relevancia de la comunicación pedagógica para prevenir la violencia escolar cuando genera aprendizajes significativos que conciencian a los estudiantes en la importancia de educarse. Esto se relaciona con lo expuesto por Boggino (2005), quien frente a la prevención de la violencia escolar propone organizar la enseñanza docente para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el abordaje de problemas específicos y contextualizados, la participación activa y la generación de conceptos, valores y normas sociales.

Es pertinente anotar que si bien el peso de influencia de la comunicación familiar y pedagógica sobre la violencia escolar fue bajo (entre 8,5 y 11,6 por ciento de la varianza total), es similar al de otros estudios afines que confirman la naturaleza multicausal de este fenómeno. Entre estos sobresalen: el trabajo de Boniel-Nissim y Sasson (2018) que evidencia cómo la comunicación familiar predice la victimización en un 4% de la varianza total y el de Ortega et al. (2016) que señala cómo la cohesión familiar, la autoestima académica, el conflicto familiar, la expresividad y la ayuda del profesor predicen la victimización del ciberbullying entre un 6,2% y 9,7%.

5. Conclusiones y recomendaciones

Nuestro estudio contribuye al análisis de la violencia escolar desde una perspectiva comunicacional. Los hallazgos obtenidos permiten concluir, primeramente, que el género marca diferencias en la forma en la que se ejerce la violencia escolar entre adolescentes y en la comunicación que estos tienen con sus padres y profesores. Sugerimos frente a lo anterior, nuevos estudios que exploren el rol de la comunicación pedagógica frente a la violencia de género en las escuelas. Se sabe que el comportamiento antibullying de los maestros está asociado con bajos niveles de victimización (Doumas & Midgett, 2018). A su vez, la confianza escolar aumenta cuando los estudiantes ven que sus maestros toman correctivos frente a la violencia de género por razones de orientación sexual y no hacen comentarios excluyentes (Berger et al., 2017). En segundo lugar, concluimos que la comunicación familiar y pedagógica influye en la victimización y los comportamientos agresivos de los adolescentes en la escuela. La evidencia empírica nos permite inferir que la comunicación familiar ofensiva es un factor de riesgo de la violencia escolar; esto a diferencia de la comunicación abierta de los padres y profesores con los adolescentes escolarizados, que sirve como factor protector para disminuir o prevenir dicha violencia. Este asunto guarda relación con lo planteado por Estévez et al. (2007) quienes aseguran que existe una asociación entre la comunicación parental y la violencia escolar, y entre las expectativas del profesor y la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, que está fuertemente vinculada con la conducta violenta.

Todos los aspectos señalados en este estudio revelan la necesidad de fortalecer la comunicación y la relación familia-escuela para lograr mejores resultados en la implementación de estrategias de prevención e intervención de la violencia escolar, tal como lo confirman algunos programas de intervención exitosos en este campo (De-los-Pinos & González, 2012; Del-Rey-Alamillo et al., 2018).

A partir de nuestros hallazgos y de la investigación de Gentile et al. (2011), que señala cómo los medios masivos influyen en la violencia escolar, sugerimos dentro de las recomendaciones finales seguir desarrollando estudios para determinar si la comunicación familiar abierta interviene como factor protector en la relación entre la exposición de los niños a contenidos violentos en los medios y los comportamientos agresivos.

Proponemos a nivel educativo estudiar si la comunicación pedagógica es más efectiva para intervenir la violencia escolar cuando está mediada por las relaciones entre profesores y estudiantes, y por la justicia que imparte el maestro frente a los actos de indisciplina. Esta propuesta se basa en el estudio de Jiang et al. (2019) que revela cómo la justicia del profesor fortalece el vínculo con sus estudiantes e influye en la relación entre la sensibilidad de las víctimas y el altruismo.

Resaltamos como una limitación de este estudio que en la muestra participaron solamente adolescentes de escuelas urbanas. Por esta razón, se requieren otros estudios que analicen la violencia escolar en instituciones rurales ya que, en el caso colombiano, el impacto del conflicto armado interno ha sido diferente para estos dos contextos (Ospina-Ramírez et al., 2018). No obstante, este artículo es uno de los primeros desarrollos empíricos en evaluar conjuntamente el rol de la comunicación pedagógica y familiar frente a la violencia escolar.

Apoyos

Esta investigación recibió el apoyo de la Universidad Tecnológica de Bolívar y del Observatorio de la Educación de Cartagena de Indias (Colombia).

Referencias

- Aguirre, K.M. (2018). Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 109-118. <https://doi.org/10.33064/ippd1637>
- Al-Ali, N., Yaghy, H., Shattnawi, K., & Al-Shdayfat, N. (2018). Parents' knowledge and beliefs about the impact of exposure to media violence on children's aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(7), 592-599. <https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1422201>
- Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Barnes, H.L., & Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In Olson, D.H. (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). University of Minnesota.
- Berger, C., Poteat, V.P., & Dantas, J. (2017). Should I report? The role of general and sexual orientation-specific bullying policies and teacher behavior on adolescents' reporting of victimization experiences. *Journal of School Violence*, 18(1), 107-120.

- <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387134>
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Homo Sapiens.
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I., & Little, T.D. (2018). Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents: Potential cognitive and emotional mechanisms. *Psychology of Violence*, 8(1), 67-75. <https://doi.org/10.1037/vio0000076>
- Castañeda, R.C., Fadda, S.M.N., Ochoa, G.M., & Jerónimo, J.E.C. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre Educación*, 36, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.36.113-134>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J.A., & Rey, R.D. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>
- De-Los-Pinos, C.C., & González, J.M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123-138. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11453>
- Del-Rey-Alamillo, R., Mora-Merchán, J., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. (2018). 'Asegúrate' Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. [Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo]. *Comunicar*, 26, 39-48. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Doumas, D., & Midgett, A. (2018). The effects of students' perceptions of teachers' antibullying behavior on bullying victimization: Is sense of school belonging a mediator? *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1479911>
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113. <http://bit.ly/2NjjDDb>
- Gallardo, J.A., & Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos*, 26, 31-39. <http://bit.ly/2MUpgaZ>
- Gauna, P.J. (2004). *La comunicación interpersonal maestro-alumno y el rendimiento académico*. Universidad Iberoamericana.
- Gentile, D., Coyne, S., & Walsh, D. (2011). Media violence, physical aggression, and relational aggression in school age children: a short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37(2), 193-206. <https://doi.org/10.1002/ab.20380>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Del-Rey-Alamillo, R. (2018). Parenting practices as risk or preventive factors for adolescent involvement in cyberbullying: Contribution of children and parent gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2664. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122664>
- Hill, A.B. (2015). The environment and disease: Association or causation? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 108(1), 32-37. <https://doi.org/10.1177/003591576505800503>
- Jain, S., Cohen, A.K., Paglisotii, T., Subramanyam, M.A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- Jalón, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <http://bit.ly/2yYrvSI>
- Jiang, S., Liu, R.D., Ding, Y., Oei, T.P., Fu, X., & Hong, W. (2019). Victim sensitivity and altruistic behavior in school: Mediating effects of teacher justice and teacher-student relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 1077. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01077>
- Jiménez, J., & Jiménez, Y. (2018). *Factores comunicacionales y violencia escolar*. Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Labella, M.H., & Masten, A.S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.028>
- Leganés-Lavall, E.N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society & Education*, 5(1). <https://doi.org/10.25115/psye.v5i1.494>
- Linares, E., Royo, R., & Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes: Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación*, 28, 201-223. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a11>
- Machimbarrera, J.M., Garaigordobil, M., & and (2018). Bullying and cyberbullying: Diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>
- Mayora, F., Rojas, N., & García, M. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela venezolana. *Revista de Investigación*, 36(75), 33-51. <http://bit.ly/33rZG2D>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. [Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso]. *Comunicar*, 24, 57-65. <https://doi.org/10.3916/c46-2016-06>
- Ospina-Ramírez, D.A., López-González, S., Burgos-Laitón, S.B., & Madera-Ruiz, J.A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: Imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 16(2), 943-960. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Pérez, V.M. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <http://bit.ly/2Cp3iqg>

- Price, M., Hill, N.E., Liang, B., & Perella, J. (2019). Teacher relationships and adolescents experiencing identity-based victimization: What matters for whom among stigmatized adolescents. *School Mental Health, 11*(42), 790-806. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09327-z>
- Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 805-832. <http://bit.ly/34A917r>
- Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M.E., Callejas-Jerónimo, J.E., Sánchez-Sosa, J.C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: Un análisis psicosocial. *Psicología y Salud, 29*(1), 103-113. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J.L., Ruiz-Martínez, F., & Ruiz-Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- UNESCO (Ed.) (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://bit.ly/31AV4pl>
- Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valdés-Cuervo, A.A., Martínez-Cebreros, M.M., & Vales-García, J.V. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana, 18*(1), 30-37. <http://bit.ly/33o7ORE>
- Van-Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review, 49*, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.001>
- Varela, J.J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research, 12*(50), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Xia, Y., Li, S., & Liu, T.H. (2018). The interrelationship between family violence, adolescent violence, and adolescent violent victimization: An application and extension of the cultural spillover theory in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(2), 371. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020371>
- Zapata, C.M., Gómez, M.C., & Rojas, M.D. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores, 13*(1), 77-90. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.5>



Ser o no ser amigos de los profesores en redes sociales: Las perspectivas de los estudiantes universitarios

To-friend or not-to-friend with teachers on SNSs:
University students' perspectives

-  Dra. Zeynep Turan es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad de Atatürk (Turquía) (zeynepturan@atauni.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0002-9021-4680>)
-  Dr. Levent Durdu es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad Kocaeli (Turquía) (levent.durdu@kocaeli.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0003-3788-7226>)
-  Dr. Yuksel Goktas es Catedrático en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad de Atatürk (Turquía) (yukselgoktas@atauni.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0002-7341-2466>)

RESUMEN

La gran mayoría de los estudiantes universitarios utilizan activamente las redes sociales (RRSS). Sin embargo, hay estudios limitados sobre las percepciones de estos con base en la relación estudiante-profesor en RRSS. El propósito de esta investigación fue investigar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la interacción con sus profesores en redes sociales. Para este fin se empleó un diseño exploratorio mediante métodos mixtos. Se recopilaron datos cualitativos de 21 estudiantes por medio de entrevistas y datos cuantitativos de 1.324 sujetos en 19 universidades de Turquía mediante cuestionario. Para analizar los datos se aplicaron análisis de contenido, análisis descriptivo, y análisis de componentes principales. El primero contribuyó a la formulación de los ítems del cuestionario. El análisis del componente principal arrojó cuatro dimensiones: utilidad percibida, barreras percibidas, comportamientos docentes percibidos como favorables y desfavorables. El hallazgo más destacado fue que los estudiantes se opusieron principalmente a que sus profesores compartieran sus puntos de vista políticos y religiosos. No obstante, estaban a favor de que los docentes compartieran información sobre su vida personal. A pesar de que algunos estudiantes mostraron dudas, especialmente con respecto al nivel de respeto entre ellos, la mayoría del alumnado tenía una perspectiva positiva hacia las amistades profesor-alumno. Estos indicaron que ser amigos en las redes sociales aumentaría su motivación hacia el curso.

ABSTRACT

A large majority of university students use social networking sites (SNS) actively. Nevertheless, there are very limited studies examining students' perceptions about student-teacher relationships in SNSs comprehensively. The purpose of this research was to investigate university students' perceptions about interacting with their teachers in SNSs, and to this end an exploratory mixed-methods design was utilised. Qualitative data were collected from 21 students via interviews, and quantitative data from 1,324 students in 19 universities in Turkey via a questionnaire. Content analysis, descriptive analysis and principal component analysis methods were used to analyse the data. The content analysis contributed to the formulation of the questionnaire items. The principal component analysis yielded the following four dimensions: perceived utility, perceived barriers, perceived favourable teacher behaviours, and perceived unfavourable teacher behaviours. The most prominent finding is that the students were mostly opposed to their teachers' sharing their political and religious views; however, they were in favour of teachers sharing information about their personal life. Despite some students displaying some hesitation, especially concerning the level of respect between them, the majority of students had a positive outlook towards teacher-student friendships. The students indicated that being friends on SNSs would increase their motivation towards the course.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, relación profesor-alumno, estudiante universitario, profesor, interacción, comunicación, autorrevelación, privacidad.

Social networking, student-teacher relationship, university student, teacher, interaction, communication, self-disclosure, privacy.

1. Introducción

Las mejoras en Internet y la tecnología han introducido nuevos recursos y estilos de comunicación. En particular, las redes sociales (RRSS) se han convertido en algunas de las herramientas de interacción más usadas en esta era (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Ito et al., 2009). Con la aparición de RRSS como Facebook, MySpace y Twitter, los estudiantes y profesores han empezado a conectarse fuera del ámbito académico (Elhay & Hershkovitz, 2019; Puzio, 2013), considerándose herramientas educativas y de comunicación relevantes para el alumnado de Educación Superior (Greenhow et al., 2014). Por ejemplo, a los estudiantes se les puede hacer preguntas fuera del aula a través de estas plataformas, disfrutando de la posibilidad de interactuar y participar con compañeros y profesores en las discusiones del curso. Sin embargo y, a pesar de la prevalencia del uso de RRSS y sus posibles beneficios educativos, los educadores tienen algunas preocupaciones sobre el uso de estos sitios web en su práctica profesional (Puzio, 2013), especialmente relacionados con cuestiones de privacidad (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013). Por lo tanto, con el uso generalizado de la tecnología en la educación, es importante comprender las formas en que estos medios afectan a la interacción entre estudiantes y docentes (Harper, 2018).

2. Revisión bibliográfica

2.1. Relación profesor-estudiante

La relación profesor-estudiante juega un papel importante en el desarrollo académico de los estudiantes y afecta al ambiente de la escuela y el aula (Hershkovitz, 2019; Song et al., 2019). Los investigadores que se centran en la relación de estudiante-profesor a través de RRSS destacan tanto aspectos positivos como negativos. Por ejemplo, Callaghan y Bower (2012) ponen de manifiesto que la relación profesor-estudiante por medio de estas plataformas está correlacionada con los logros de los estudiantes y los niveles de compromiso. Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2013) hallaron que, aunque la comunicación entre estudiantes y profesores era limitada, los primeros consideraban la relación docente-alumno positiva, útil y favorecedora en el aula. No obstante, algunos estudios de investigación resaltan los aspectos negativos de las RRSS. Butler (2010), por ejemplo, se refirió a comentarios inapropiados. Mazer et al. (2007) exploraron no solo el contenido de los comentarios, sino también cómo la cantidad de información compartida podría afectar a las percepciones de sus usuarios, señalando que el aumento del número de fotografías informales compartidas por los docentes podría afectar negativamente a las percepciones de sus alumnos.

Los docentes pueden administrar fácilmente cuánta información desean compartir sobre sus vidas privadas con su alumnado; por ejemplo, se puede crear una frontera de privacidad para su comunicación en el aula (McBride & Wahl, 2005). No obstante, las RRSS difieren de los entornos de comunicación tradicionales en que no son un entorno de enseñanza oficial. Por tanto, los docentes tienden a compartir o expresarse libremente porque asumen que no están en un ambiente formal. Es obvio que la comunicación en persona difiere de la comunicación en estos espacios, ya que en ellos, los límites de la vida profesional y personal pueden ser difusos. En este entorno formal, la gestión de la privacidad es más fácil tanto para profesores como para alumnos. Mantener el equilibrio entre lo académico y lo personal en las RRSS es difícil y puede ser ambiguo, a veces incluso capaz de provocar que las autoridades escolares y los legisladores prohíban las relaciones docente-alumno en este tipo de medios (Manca & Ranieri, 2017). Por ejemplo, en ocasiones, en Estados Unidos, Israel y Australia han implementado políticas para prohibir estas interacciones, aunque no hay evidencia empírica que apoye estas acciones (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017).

Considerando la prevalencia de las RRSS, la adopción de una estrategia de prohibición no es la solución óptima. En su lugar, en esta era digital, es mejor entender la relación estudiante-docente en medios sociales, lo que podría lograrse a través del desarrollo de la alfabetización mediática e informacional (Buckingham, 2007). En este sentido, los docentes deben ser capaces de determinar la cantidad de información que dan a conocer en sus perfiles de RRSS, con el fin de preservar su credibilidad y evitar la posible percepción negativa que los estudiantes podrían tener de ellos. Las regulaciones pueden tener algunos impactos en los estudiantes, pero los estudios académicos son insuficientes en esta área (Veletsianos et al., 2013).

2.2. Autodivulgación y credibilidad

La definición de autodivulgación (self-disclosure), según Mazer et al. (2009), es cualquier mensaje sobre el yo que una persona comunica a otra. La autodivulgación de los docentes se considera una fuente personal de comunicación entre estudiantes y profesores (Fusani, 1994). Por su parte, Sorensen (1989) declaró que había una relación positiva entre la percepción de aprendizaje afectivo que tenía el alumnado y la autodivulgación del profesor. Por lo tanto, se puede decir que la autodivulgación de los docentes contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Song et al., 2019). La autodivulgación puede establecer un ambiente de aprendizaje de apoyo y facilitar modos de comunicación entre estudiantes y docentes (Cayanus & Martin, 2004). Como se señaló, la comunicación estudiante-profesor se ha extendido más allá del aula, difuminando los límites entre lo académico y lo personal. Por esta razón, Buckingham (2007) declaró que la utilización de las tecnologías digitales debe ser abordada desde una perspectiva pedagógica. Este enfoque debería ayudar tanto a docentes como estudiantes a administrar sus procesos de comunicación y, de esta manera, adquirir habilidades y competencias sobre cómo comunicarse con ellos. La cantidad y la pertinencia de la autodivulgación son componentes críticos de la comunicación, ya que algunos estudios afirman que un aumento de esta por parte del profesorado incita conductas incívicas entre estudiantes (Trad et al., 2012).

La autodivulgación es un tipo de comunicación amistosa que afecta positivamente a la participación de los estudiantes y aumenta la credibilidad del profesor (Cayanus & Martin, 2008). Existe una asociación moderada entre la credibilidad del profesor y su comportamiento, contemplando aspectos como el humor, el uso de la tecnología y los mensajes agresivos (Finn et al., 2009). Cuando los estudiantes perciben que su profesor es menos creíble, su motivación disminuye y muestran menos respeto hacia él. Como resultado de la combinación de estos elementos, el aprendizaje del estudiante disminuye. Por tanto, la credibilidad de los docentes es un factor clave para lograr una comunicación estudiantil exitosa.

Varios estudios han demostrado que el aprendizaje de los estudiantes se ve afectado positivamente cuando atribuyen una gran credibilidad a sus profesores (Frymier & Thompson, 1992; McCroskey et al., 2004). Sin embargo, la comunicación en RRSS como medio de establecimiento de amistad puede impactar en los límites creíbles entre vida personal y profesional. Por ejemplo, Barber y Pearce (2008) argumentan que la presencia del profesor en Facebook afecta a la credibilidad del docente de forma adversa y, no solamente a su reputación, sino que lo que comparte influye en la percepción que tienen los estudiantes de él. En este sentido, si un estudiante está expuesto a fotos no deseadas del docente en Facebook, esto puede afectar a la credibilidad del educador negativamente (Hutchens & Hayes, 2014; Johnson, 2015). De estos estudios se desprende que la divulgación excesiva puede disminuir la credibilidad del docente en contraposición a lo que Mazer et al. (2009) sostenían sobre la divulgación personal como sistema de crecimiento de credibilidad de los profesores. Por consiguiente, estos deben prestar atención al tipo y la cantidad de información que comparten con sus estudiantes (Johnson, 2015).

Las prácticas de comunicación entre profesores y estudiantes, y cómo se perciben los comportamientos de unos a otros en RRSS requiere mayor profundización (Manca & Ranieri, 2015; 2017). Algunos estudios revelan que los estudiantes prefieren comportamientos pasivos mientras interactúan con sus profesores, evitando interacciones como el chat y el comentario (Aydin, 2014). Entender por qué los estudiantes aprueban este comportamiento revelaría cómo se pueden utilizar las amistades en RRSS para mejorar los procesos de comunicación. Por ende, es importante explorar la amistad entre docentes y estudiantes en RRSS para determinar cómo los estudiantes perciben el uso por parte de sus profesores, y cómo estos deben emplearlas como herramientas de interacción social.

3. Metodología

3.1. Objetivos y preguntas de la investigación

La presente investigación se centra en el uso de RRSS con fines académicos. En general, los estudios informan de los efectos de uso de estos medios en el rendimiento didáctico, y su empleo como herramientas de comunicación para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Froment et al., 2017). Existe una tesis doctoral bien documentada (Plew, 2011), relacionada con las amistades de Facebook entre docentes y estudiantes desde la perspectiva del profesor. Sin embargo, hay pocos estudios que examinen

exhaustivamente las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones estudiante-profesor en RRSS. De manera que este estudio es relevante para docentes, responsables políticos y autoridades escolares en relación con la creación de nuevas regulaciones, políticas o directrices sobre el fenómeno. Con el fin de analizar los factores que afectan la relación estudiante-profesor en RRSS, el estudio planteó las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son los puntos de vista de los estudiantes sobre la relación estudiante-profesor en las RRSS?
- 2) ¿Qué tipo de publicaciones quieren los estudiantes que compartan y no en RRSS sus profesores?
- 3) ¿Qué tipo de acciones esperan los estudiantes de sus profesores en RRSS?
- 4) ¿Cuáles son los factores que afectan a la relación estudiante-profesor en RRSS?

3.2. Diseño de la investigación

El estudio aplicó un enfoque de métodos mixtos con un diseño secuencial de exploración (Creswell, 2011). En este contexto, se empleó la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de la entrevista que surgieron de la primera fase de investigación ayudaron a desarrollar el instrumento de la segunda. En este diseño exploratorio los investigadores, a menudo, tratan de entender una situación utilizando un grupo de investigación cualitativo con el objetivo de desarrollar un instrumento cuantitativo basado en el primero. El objetivo final es poner a prueba y generalizar los resultados de la primera fase del estudio a través de un gran número de participantes. Así y todo, la prioridad era principalmente cuantitativa.

3.3. Participantes

En la fase cualitativa hubo 21 estudiantes universitarios de una universidad estatal de Turquía. Los participantes de la fase cuantitativa comprendieron 1.324 alumnos de 19 universidades de Turquía. Los datos descriptivos obtenidos acerca de los participantes a partir de las fases cuantitativa y cualitativa se resumen en la Tabla 1. Estos fueron seleccionados por medio del método de muestreo por conveniencia, pues los compañeros académicos inmediatos de los investigadores fueron la principal fuente de delimitación. La muestra abarca estudiantes de primer año hasta jóvenes de entre 18 y 23 años, correspondientes a diferentes facultades (educación, derecho, ingenierías, ciencias deportivas, comunicación, etc.).

| Género | Datos cualitativos | Datos cuantitativos | Total |
|-----------|--------------------|---------------------|-------|
| Masculino | 7 | 445 | 452 |
| Femenino | 14 | 879 | 893 |
| Total | 21 | 1.324 | 1.345 |

3.4. Recolección y análisis de datos

La herramienta para recopilar datos fue la entrevista semiestructurada. Para garantizar la validez de la misma, se consultó a dos expertos y otros dos investigadores del mismo campo académico. De acuerdo con sus comentarios, las preguntas de la entrevista se afinaron. Algunos ejemplos interrogantes fueron: “¿Qué es lo que piensa acerca de ser amigo de sus profesores en RRSS?; ¿Puede dar más detalles sobre su respuesta?”; “¿Qué tipo de contenido deben o no deben compartir sus profesores en RRSS?”. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido (Strauss & Corbin, 1990). Estos fueron transcritos, segmentados y codificados (Johnson & Christensen, 2004). Se organizaron los códigos e interpretaron los resultados para formar los elementos del instrumento de recolección de datos de la segunda fase (Yildirim & Simsek, 2005). Para la confiabilidad del estudio, estos datos fueron analizados por evaluadores.

La segunda herramienta diseñada fue el cuestionario, que se desarrolló a partir de las escalas recomendadas por De-Vellis (2003). El primer paso fue crear un grupo de elementos basado en los resultados de la entrevista y las experiencias de los investigadores. Se determinó un cuestionario mediante escala Likert de cinco puntos. Luego, los ítems del cuestionario fueron evaluados por expertos en términos de validez y claridad. Se aplicó un análisis exploratorio de factores (EFA) a los ítems relacionados con el grupo y cinco ítems fueron descartados. En total, el cuestionario se compuso de 17 ítems. Con el

fin de determinar los coeficientes del patrón de factores, se analizaron los datos cuantitativos a través de un análisis de componentes principales (PCA), lo que «simplifica la complejidad de los datos de alta dimensión al tiempo que conserva las tendencias y patrones» (Lever et al., 2017: 641). Se aplicó la teoría de Thompson (2004), por la que los factores notables deberían tener valores propios superiores a 1,0, también conocida como la regla K1.

4. Resultados y análisis

4.1. Resultados cualitativos

Como se resume en el conjunto de datos (<http://bit.ly/33kFVcB>), las entrevistas con los estudiantes revelaron sus puntos de vista. El hallazgo más destacado es que, según estos, las opiniones políticas y religiosas no deben ser compartidas por los profesores. Esto también se incluye en la fase cuantitativa. Por otro lado, algunos estudiantes no quieren ser amigos de sus profesores en RRSS porque consideran que esto afectaría negativamente al grado de respeto entre ellos. Contrariamente, más de la mitad de los estudiantes piensa que ser amigo de su profesor en RRSS es positivo para su relación diaria. Adicionalmente, los estudiantes piensan que estas plataformas aumentan la comunicación entre ellos.

4.2. Resultados cuantitativos

El análisis exploratorio de factores garantizó la validez del instrumento empleando IBM SPSS v.20. El resultado muestra que la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,87, lo que sugiere la ausencia de multicolinealidad. Un KMO mayor que 0,50 se considera aceptable, un valor superior a 0,80 es encomiable (Kaiser, 1974), y los valores cercanos a 1 indican una mejor correlación entre las variables (Norusis, 1998). Se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett y el aproximado de chi-cuadrado fue 11058,274, $p < 0,000$. Estos sistemas mostraron que el análisis factorial era apropiado para el conjunto de datos. Se aplicó PCA con rotación Varimax para revelar las cargas factoriales. Se desprendieron cuatro factores de los datos: el primero consta de cuatro ítems, y se etiquetó como “utilidad percibida”; el segundo por siete ítems, denominado “barreras percibidas”; el tercero conformado por dos ítems, identificado como “comportamientos docentes percibidos como desfavorables”; y el último, de cuatro ítems, como “comportamientos docentes percibidos como favorables”. Las cargas factoriales y la desviación estándar y media de los elementos se presentan en <http://bit.ly/2XIBIOy>.

La Tabla 2 presenta cuatro factores notables con un valor mayor que 1, como lo sugiere Guttman (1954, citado en Thompson, 2004). Los valores de fiabilidad satisfactoria de los factores de la escala variaron de 0,72 a 0,91, y el de toda la escala fue de 0,83. La variación más alta (34,69%) pertenece a la percepción de factor de barreras y la varianza más baja (7,83%) a la de comportamientos docentes percibidos como desfavorables. Los porcentajes de varianza explicados por los dos factores restantes fueron 15,35% para la utilidad percibida y 9,43% para los comportamientos docentes percibidos como favorables. Los cuatro factores representaron el 67,30% de la varianza total.

Tabla 2. Estadística descriptiva de factores y elementos

| Factor | Cronbach alfa | Valor propio | Varianza explicada (%) | % Acumulativo |
|---|---------------|--------------|------------------------|---------------|
| Utilidad percibida | 0,91 | 5,89 | 34,69 | 34,69 |
| Barreras percibidas | 0,83 | 2,60 | 15,34 | 50,05 |
| Percibió comportamientos favorables del profesor | 0,72 | 1,60 | 9,43 | 59,47 |
| Percibió comportamientos desfavorables del profesor | 0,80 | 1,33 | 7,83 | 67,30 |

5. Discusión

En esta era, las RRSS se han convertido en parte de la rutina diaria de las personas, incluidos profesores y estudiantes universitarios. Los aspectos positivos de estas, especialmente en términos de prácticas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje (Aydin, 2012; Gao et al., 2012; Tess, 2013), han sido los principales enfoques de los estudios realizados en el ámbito. Sin embargo, la investigación en cuestiones comunicativas y de socialización de las RRSS centrada en relaciones de amistad entre profesorado y alumnado es muy limitada. En este marco, el presente estudio se centró en un análisis exhaustivo de las percepciones de

los estudiantes, tomando en cuenta la relación alumno-profesor en estas plataformas. A continuación, se presentan las respuestas de los estudiantes en relación con las cuatro preguntas de la investigación.

¿Cuáles son los puntos de vista de los estudiantes sobre la interacción estudiante-profesor en RRSS? Con base a los hallazgos cualitativos, más de la mitad de los estudiantes muestra una actitud positiva ante la amistad con docentes en RRSS. Y, aunque la investigación se centra en un nivel educativo diferente, nuestro hallazgo es paralelo al del estudio de Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2013), que concluía que los estudiantes de Educación Secundaria querían ser amigos de sus profesores. Además, los estudiantes señalaron que, el hecho de ser amigo del profesor en RRSS, contribuye positivamente a su comunicación. Estos percibieron las RRSS como un medio facilitador de la interacción. Algunos estudios de investigación afirman que las RRSS podrían ser una herramienta de mejora del aprendizaje y la comunicación con los estudiantes (Kleinglas, 2005, citado en Kolek & Saunders, 2008). Del mismo modo, los resultados apuntan a que más de la mitad de los estudiantes afirmaron que ser amigo de su profesor en este medio incrementó su relación.

La literatura reporta principalmente que, para la mayoría de los estudiantes, la comunicación a través de RRSS es apropiada. Sin embargo, para una minoría de estudiantes, la comunicación a través de estas no era deseada (Miron & Ravid, 2015). Según Hutchens y Hayes (2014), los estudiantes prefieren usar Facebook con fines educativos, pero un 73% del alumnado no aprueba la amistad con el profesorado, principalmente debido a preocupaciones acerca de la privacidad. Este estudio también reveló algunos problemas de privacidad sobre la relación profesor-estudiante, siendo el más destacado por el alumnado que el docente no debe compartir o publicar material relacionado con su perspectiva política y religiosa. Cinco de los estudiantes creen que ser amigo de su profesor en RRSS podría afectar negativamente al nivel de respeto entre ellos. El que algunos de los estudiantes no quiera ser amigo de sus profesores en RRSS podría explicarse por algún tipo de comportamiento que, en la cultura turca, se consideraría como una falta de respeto. Este resultado indica que los estudiantes pueden haber dado sus respuestas basados en el pensamiento de que su comunicación con los profesores resultaría informal y, por tanto, percibida como una acción de descortesía. Desde la perspectiva de los profesores, Göktas (2015) reveló un problema similar, indicando que algunos comportamientos activos de los estudiantes, tales como el chat, la publicación de contenidos o el envío de notificaciones «puede considerarse una falta de respeto por parte de sus profesores en la cultura turca». Además, algunos docentes quieren que la relación alumno-profesor sea más formal (Akkoyunlu et al., 2015).

¿Cuáles son los factores que afectan a la relación estudiante-profesor en RRSS? De acuerdo con los resultados cuantitativos, los siguientes factores afectan a la amistad entre estudiantes y profesores en RRSS: utilidad percibida, barreras percibidas, comportamientos docentes favorables percibidos, comportamientos docentes desfavorables percibidos. El conjunto de datos estadísticos proporciona información detallada sobre los factores y los ítems relacionados.

¿Qué tipo de acciones esperan los estudiantes de su profesor en RRSS? Cuando se examinó el factor de comportamientos docentes favorables, se observó que a los estudiantes les gustaban ciertos tipos de interacción con el profesorado. Por ejemplo, destacaron que el docente compartiera información acerca de su vida personal y su desarrollo profesional. El estudio descriptivo de Göktas (2015), realizado con 416 estudiantes de Grado de Educación Física, reportaron resultados similares en el ítem “leo la información educativa de mi profesor”, que tuvo la puntuación media más alta entre los 23 ítems. El tercer y cuarto ítem tuvieron las siguientes puntuaciones: “leo las actualizaciones de estado de mi profesor” y “miro los vídeos que mi profesor publica”. El estudio de Aydin (2014), con 121 estudiantes de Grado en Filología Inglesa, revelaron casi los mismos resultados con el ítem “leo las actualizaciones de estado de mi profesor”, seguido por la visualización de fotos y vídeos de estos. Esta reacción parece propia de las RRSS. Los estudiantes sienten curiosidad por su profesor, de modo que se interesan por leer información básica sobre ellos.

¿Qué tipo de mensajes quieren los estudiantes que sus profesores compartan en RRSS y cuáles no? Cuando se examinó el factor de conducta desfavorable percibido por el docente, a los estudiantes, en su mayoría, no les gustó que su profesor compartiera perspectivas políticas y religiosas. Estudios de investigación previos corroboran este tipo de autodivulgación (Kearney et al., 1991; McBride & Wahl, 2005). Este fue también el hallazgo más importante en la fase cualitativa del estudio. En su blog sobre

RRSS, Fuglei (2014) dio el consejo más importante, por el que no se debería declarar información en el perfil que no se señalaría en el aula. Nemetz (2012) diseñó un estudio en el que los estudiantes calificaron la idoneidad de los escenarios de Facebook, describiendo comportamientos ficcionales y representativos. Sus resultados concluyeron los siguientes comportamientos, del menos al más apropiado: “comentario sobre un piercing en el labio, beber, comentario acerca de violación, profesor reporta reputación de otros profesores, solicitud de información acerca de una fiesta, expresiones acerca del racismo, oraciones relacionadas con Jesús...” (Nemetz, 2012: 6).

El factor de utilidad percibida incluye acciones sobre la contribución de las redes sociales en los estudiantes en cuanto a su participación en el curso, la motivación hacia el curso en sí y la comunicación con sus profesores, así como sus expectativas en recibir más comentarios acerca de sus cursos. Las RRSS son una herramienta que puede mejorar la comunicación en entornos educativos. Como consecuencia, los estudiantes esperan y tienden a usar las RRSS para comunicarse con sus profesores (Hamid et al., 2015). Esta comunicación con los estudiantes generalmente se refiere a los anuncios, tales como la programación y las fechas de los exámenes, con fines de organización de un evento (Froment et al., 2017) y el intercambio de contenidos (Draskovic et al., 2013). Tal interacción con sus profesores es, en sí misma, una motivación para los estudiantes, que afecta positivamente a la motivación académica del alumnado (Imlawi et al., 2015) y a su rendimiento académico (Sarapin & Morris, 2015).

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes respecto al factor de barreras percibidas, la mayor limitación para interactuar con sus profesores es que el hecho de ser amigos en RRSS podría afectar negativamente a su comunicación. El nivel de intimidad entre profesor y alumno puede ser el punto de partida de la discusión. Song et al. (2016) sugieren que la relación entre estudiantes y profesores en entornos en línea era más íntima que en el entorno presencial. Por lo tanto, los estudiantes podrían pensar que compartir información afectaría negativamente su comunicación profesional, y es posible que sea por eso por lo que los estudiantes en el estudio actual indicaron que no querían que sus profesores vieran sus publicaciones. Las respuestas a otros ítems, especialmente aquellos sobre sesgo ideológico y prejuicios, apoyan esta inferencia. Una discusión similar desde la perspectiva del docente fue presentada por Akkoyunlu et al. (2015). Los profesores afirmaron que podrían no ser justos con sus estudiantes cuando ellos supieran sobre la vida privada de sus alumnos. Este ítem resulta revelador, pues demuestra que ni los profesores ni los estudiantes quieren visibilizar sus publicaciones recíprocamente. Por otra parte, algunos estudiantes indican que ver estas publicaciones podría afectar negativamente en la actitud, convirtiéndose en la razón principal por la que los estudiantes no quieren enviar una solicitud de amistad a sus profesores.

6. Conclusiones

Los nuevos medios nos han envuelto en una cultura participativa e interactiva. Las RRSS, inevitablemente, reflejan valores e ideologías. Los medios contemporáneos abordan diferentes habilidades y competencias, es decir, alfabetizaciones múltiples requeridas por la diversidad de metodologías contemporáneas de comunicación (Buckingham, 2008). Una persona que produce mensajes mediáticos debe considerar cómo percibirá y responderá a estos el público. Los profesores deben evitar una posible declaración negativa hacia sus alumnos (Miller et al., 2014). Aunque se requiere más investigación sobre las perspectivas de los docentes, sugerimos que se sigan las pautas relativas a la comunicación en RRSS entre estudiantes-profesores (Kearney et al., 1991; McBride & Wahl, 2005; Miller et al., 2014). Además, cabe destacar nuestro principal hallazgo: los estudiantes consideran que los profesores no deben compartir perspectivas políticas o religiosas en sus perfiles. Por tanto, estos deberían contar con dos cuentas: una para la vida personal y otra para asuntos profesionales. Además, los docentes solo deberían usar grupos de cursos de Facebook para interactuar con los estudiantes, evitando visualizar sus publicaciones. Por otro lado, varios estudios demuestran (Draskovic et al., 2013) que los estudiantes esperan, en cierta medida, que sus profesores compartan su vida profesional y personal. Un resultado confirmado en nuestro estudio. Los profesores deberán, por ende, tenerlo en cuenta cuando se comuniquen con los estudiantes en RRSS.

La revisión de literatura y el estudio revelan que la comunicación entre estudiantes y profesores a través de RRSS es experimentada tanto positiva como negativamente por los estudiantes. Existe, por

consiguiente, una dicotomía: ciertas acciones deben ser evitadas, pero otras que mejoren la interacción deben ser estimuladas. La comunicación en RRSS puede llevarse a cabo de acuerdo con políticas o directrices determinadas conjuntamente entre estudiantes, profesores o la institución. Los estudiantes y los docentes deben recibir información sobre la configuración de privacidad en RRSS, a fin de ajustar quién puede ver sus publicaciones y datos personales.

6.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

Dado que el estudio se centró en la perspectiva de los estudiantes, nuevas investigaciones podrán llevarse a cabo en relación con los puntos de vista de los docentes, ya que estos podrían no ser favorecidos por la comunicación a través de RRSS. Sin duda, ello interrumpiría y distraería sus rutinas diarias, tales como conferencias, investigaciones y reuniones oficiales. Por lo tanto, es importante dilucidar la perspectiva del profesorado en este ámbito. Debido a que el entorno social y cultural afecta a la comunicación, es necesario determinar cómo las diferentes culturas reaccionan a la comunicación en RRSS. Para ello, el mismo cuestionario se puede aplicar a participantes de diversas culturas.

6.2. Limitaciones

Aunque esta investigación presenta más de 1.000 participantes, estos fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Los datos obtenidos de 1.324 encuestados no son representativos de Turquía. Además, la cultura es uno de los determinantes más importantes de las relaciones humanas, de manera que los datos se vieron afectados por la subcultura de estudiantes universitarios del país. Por último y, aunque no fue intencional, la mayoría de los estudiantes eran mujeres, siendo posible una actitud sesgada entre mujeres y varones conectados a Internet.

Referencias

- Akkoyunlu, B., Da han, G., & Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacher – student friendship in facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.01.020>
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech Research Dev*, 60(6), 1093-1106. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9260-7>
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.001>
- Barber, L., & Pearce, K. (2008). The effect of instructor Facebook participation on student perceptions of teacher credibility and teacher attractiveness. [Paper Presentation]. The International Communication Association Conference. San Diego, CA, United States. <http://bit.ly/2qp6GOY>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media. In Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 73-90). Peter Lang. <http://bit.ly/2VWPlj9x>
- Butler, K. (2010). Tweeting your own horn. *District Administration*, 46(2), 41-44. <https://bit.ly/2DVQ0m0>
- Callaghan, N., & Bower, M. (2012). Learning through social networking sites – the critical role of the teacher. *Educational Media International*, 49(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.662621>
- Cayanus, J.L., & Martin, M.M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21, 252-263. <https://doi.org/10.1080/08824090409359987>
- Cayanus, J.L., & Martin, M.M. (2008). Teacher self-disclosure. Amount, relevance and negativity. *Communication Quarterly*, 56, 325-341. <https://doi.org/10.1080/01463370802241492>
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2011). Choosing a mixed methods design. In Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.3316/qri0702090>
- Davis, C., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & González-Canche, M. (2012). *Social media in higher education: A literature review and research directions*. The Centre for the Study of Higher Education at the University of Arizona and Claremont Graduate University. <http://bit.ly/2CczAEC>
- De-Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2nd ed.)*. Sage.
- Draskovic, N., Caic, M., & Kustrak, A. (2013). Croatian perspective(s) on the lecturer-student interaction through social media. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 331-339. <https://bit.ly/2E1mZVH>
- Elhay, A.A., & Hershkovitz, A. (2019). Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 24, 385-406. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9782-7>
- Finn, A.N., Schrodt, P., Witt, P.L., Elledge, N., Jernberg, K.A., & Larson, L.M. (2009). A metaanalytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58, 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>

- Froment, F., García-González, A.J., & Bohórquez, M.R. (2017). The use of social networks as a communication tool between teachers and students: A literature review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 126-144. <http://bit.ly/2qr2Zbu>
- Frymier, A.B., & Thompson, C.A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41(4), 388-399. <https://doi.org/10.1080/03634529209378900>
- Fuglei, M. (2014). Social media in education: Benefits, drawbacks and things to avoid. <http://bit.ly/2reD7QN>
- Fusani, D.S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22(3), 232-255. <https://doi.org/10.1080/00909889409365400>
- Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2008). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Göktas, Z. (2015). Physical education and sport students' interactions with their teachers on Facebook. *Anthropologist*, 21(1-2), 18-30. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891789>
- Greenhow, C., Gleason, B., & Li, J. (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking. *Media Education*, 5(2), 115-130. <http://bit.ly/32icfMy>
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
- Harper, B. (2018). Technology and teacher-student interactions: A review of empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 214-225. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1450690>
- Hershkovitz, A., & Baruch, A.F. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: The student perspective. *Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 33-33. <https://doi.org/10.1504/jiceell.2013.051765>
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and Facebook-mediated communication: Student perceptions. [La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: Percepciones de los alumnos]. *Comunicar*, 53, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>
- Hutchens, J.S., & Hayes, T. (2014). In your Facebook: Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9201-4>
- Imlawi, J., Gregg, D., & Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: The impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.015>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B.H., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martínez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8402.001.0001>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd edition)*. Pearson Education Inc. <https://bit.ly/37zAae5>
- Johnson, K. (2015). The effect of Twitter posts on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.534798>
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karpinski, A.C., & Dubestein, A. (2009). *A description of Facebook use and academic performance among undergraduate and graduate students*. [Poster presentation]. Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, United States.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., & Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324. <https://doi.org/10.1080/01463379109369808>
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kolek, E.A., & Saunders, D. (2008). Online disclosure: An empirical examination of undergraduate Facebook profiles. *NASPA Journal*, 45(1), 1-25. <https://doi.org/10.2202/0027-6014.1905>
- Lever, J., Krzywinski, M., & Altman, N.S. (2017). Points of significance: Principal component analysis. *Nature Methods*, 14(7), 641-642. <https://doi.org/10.1038/nmeth.4346>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.004>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Education and Information Technologies*, 22, 605-622. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x>
- Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2007). I'll see you on 'Facebook': The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34, 175-183. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>
- McBride, M., & Wahl, S. (2005). 'To say or not to say': Teachers' management of privacy boundaries in the classroom. *Texas Speech Communication Journal*, 30(1), 8-22. <https://bit.ly/2E7j7CZ>
- McCroskey, J.C., Valencic, K.M., & Richmond, V.P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Miller, A.N., Katt, J.A., Brown, T., & Sivo, S.A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*, 63(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.835054>

- Miron, E., & Ravid, G. (2015). Facebook groups as an academic teaching aid: Case study and recommendations for educators. *Educational Technology & Society*, 18(4), 371-384. <http://bit.ly/2NNbV3k>
- Nemetz, P. (2012). Faculty social networking interactions: Using social domain theory to assess student views. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-13. <https://bit.ly/2JQnKnT>
- Norusis, M.J. (1998). *SPSS professional statistics*. Prentice-Hall.
- Oye, N., Helou, A., & Rahim, N. (2012). Model of perceived influence of academic performance using social networking. *International Journal of Computers and Technology*, 2(2), 24-29. <https://doi.org/10.24297/ijct.v2i1.2612>
- Plew, M.S. (2011). Facebook Friendships between college/university instructors and students: Deciding whether or not to allow students as friends, communicating with students, and the individual differences that influences instructors' impression management on Facebook [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University
- Puzio, E.R. (2013). Why can't be friends? How far can the state go in restricting social networking communications between secondary school teachers and their students? *Cardozo Law Review*, 34(3), 1099-1127.
- Sarapin, S.H., & Morris, P.L. (2015). Faculty and Facebook friending: Instructor-student online social communication from the professor's perspective. *The Internet and Higher Education*, 27, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.001>
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(6), 448-455. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1455126>
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276. <https://doi.org/10.1080/03634528909378762>
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Trad, L., Baker, N., Blackman, H., Glynn, K., Miller, A.N., ... Wright, A. (2012). Incivility and instructor communication in the college classroom. *Florida Communication Journal*, 40, 47-53. <http://bit.ly/2X4QiQc>
- Veletsianos, G., Kimmons, R., & French, K.D. (2013). Instructor experiences with a social networking site in a higher education setting: Expectations, frustrations, appropriation, and compartmentalization. *Educational Technology Research and Development*, 61, 255-278. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9284-z>
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



Voces domesticadas y falsa participación: Anatomía de la interacción en el podcasting transmedia

Domesticated voices and false participation: Anatomy of interaction on transmedia podcasting

Dr. David García-Marín es Profesor Asociado en el Departamento de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid (España) (dgmarin@hum.uc3m.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4575-1911>)

Dr. Roberto Aparici es Profesor Titular en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) (raparici@edu.uned.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1908-1029>)

RESUMEN

El transpodcast (podcasting transmedia) es un ejemplo de un medio digital desarrollado esencialmente por una comunidad de creadores independientes que surge del avance tecnológico derivado de la Web 2.0. Este medio ofrece a sus usuarios mayores posibilidades de participación y cocreación al abandonar los modelos comunicativos unidireccionales basados en la lógica broadcast, propios del siglo XX. El objetivo de este trabajo es determinar cómo se lleva a cabo la interacción de los usuarios en este medio a partir del análisis de los espacios de participación que despliega el transpodcast. Para ello, se empleó una metodología mixta (*Mixed Method Research Design*), que integra dos estudios de caso con una muestra total de 2.490 unidades de participación generadas por los usuarios en la plataforma iVoox, blogs de los dos proyectos y mensajes en Twitter. La investigación fue complementada con un estudio etnográfico, ejecutado a través de métodos observacionales sobre la presencia del usuario en los programas en formato podcast de un total de 19 proyectos transpodcast. Aunque numerosas y relevantes voces han defendido que el nuevo ecosistema mediático ha causado la descentralización y la democratización de la agenda-setting y ha empoderado a los ciudadanos en términos comunicacionales, este estudio aporta una perspectiva menos optimista y más crítica sobre las posibilidades reales de participación ciudadana significativa en el discurso online.

ABSTRACT

Transmedia podcasting (transpodcast) is an example of a digital medium essentially promoted by a community of independent creators that arises from the technological advancement derived from the arrival of Web 2.0. This medium is considered to offer its users greater possibilities of participation and co-creation by abandoning the traditional communicative models based on unidirectionality. The objective of this work is to determine how audience engagement takes place in this medium, taking into consideration the analysis of its participation spaces. In order to reach this goal, a *Mixed Method Research Design* was used, integrating two case studies with a total sample of 2,490 units of participation generated by users on the iVoox platform, the blogs of the two selected projects, and messages on Twitter. The research was complemented with an ethnographic investigation through observational methods on the presence of the user's voice in the podcasts of a total of 19 transpodcast projects. Despite the fact that numerous and relevant voices have defended that the new media ecosystem causes the decentralization and democratization of the agenda-setting and empowers ordinary citizens, this study shows a less optimistic and more critical perspective about the possibilities of meaningful citizen participation in online discourse.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Participación de la audiencia, medios digitales, podcasting, compromiso, interacción, transmedia, análisis de la interacción, metodología mixta.

Audience participation, digital media, podcasting, engagement, interaction, transmedia, interaction analysis, mixed methodology.

1. Introducción

Tras completar sus primeros quince años de existencia, el podcasting se configura como una práctica comunicativa que integra algunas de las características más destacables de la producción mediática digital. Este medio constituye una forma muy personal de compartir contenido elaborado, definiéndose como un medio inmersivo y de nicho para distribuir información e investigación de forma abierta y, sobre todo, como un desafío a la hegemonía del texto y la imagen como lenguajes mediáticos fundamentales en la era digital. El podcast es considerado un medio colaborativo y participativo (Löwgren & Reimer, 2013) que facilita la entrada al área mediática de individuos sin experiencia ni formación en el campo de la comunicación, substanciando una forma de periodismo ciudadano (Gillmor, 2004).

En los últimos años, numerosos autores han analizado el podcasting como un fenómeno mediático paradigmático de la llamada Web 2.0 (Massarelli & Perrotta, 2006; Sterne et al, 2008; Gallego, 2010; Cordeiro, 2010; 2012; Markman, 2011; Millette, 2011; Lindgren, 2014; Aguayo, 2015; Bonini, 2015; McHugh, 2016). Una de las principales percepciones derivada de estos estudios es que la evolución del medio no parece estar totalmente vinculada al avance de la tecnología. De hecho, las herramientas y dispositivos técnicos aplicados al podcasting han evolucionado muy poco desde los orígenes del medio, cuyo desarrollo hemos de situar en la implementación y diseño de mejores experiencias de usuario y la creación de contenido con una creciente calidad sonora. Los medios no solo se caracterizan por sus elementos tecnológicos particulares, sino también por sus diferencias textuales, prácticas industriales, el comportamiento de sus audiencias y los patrones culturales que se erigen a su alrededor (Lotz, 2017). En este sentido, los podcasts son ontológica y culturalmente diferentes del resto de medios: son elaborados por podcasters y no por productores de radio para oyentes en movilidad, y en busca de contenido de nicho consumido bajo demanda (Spinelli & Dann, 2019). Estos aspectos, en combinación con sus estrategias específicas de financiación y el desarrollo de talento aplicado específicamente al medio, han ayudado al podcasting a forjar su propio espacio cultural (Berry, 2018). En consecuencia, desafía la lógica y los efectos de la propia mediación (Linares, 2018). Este espacio cultural propio (López-Villafranca, 2019; Wade-Morris et al., 2019) ha sido potenciado y explotado de una manera más profunda desde la producción independiente y amateur, capaz de desarrollar un poderoso ethos de autenticidad (Sullivan, 2018) con renovadas posibilidades conectivas entre usuarios y productores (Swiatek, 2018).

En paralelo al florecimiento de comunidades de creación amateur, el podcast profesional ha experimentado un gran avance en los últimos cinco años. Esta práctica mediática se convirtió en un fenómeno de masas en los Estados Unidos gracias a producciones de elevada calidad como *Serial* (García-Marín, 2019), programa lanzado en 2014 que fue capaz de modificar completamente las percepciones de los públicos sobre el medio (Dredge, 2014; Hancock & McMurtry, 2018). Su éxito radica en la explotación de las propiedades específicas del podcasting (Sellas & Solá, 2019): movilidad, fragmentación narrativa e integración entre plataformas. La publicación de sus capítulos bajo una periodicidad impredecible (posible gracias a su particular método de distribución de contenido) y la complejidad y riqueza de su narrativa (derivada de la posibilidad de pausar y reproducir el audio tantas veces como el usuario necesite), llevó a sus productores a desbordar el lenguaje sonoro y amueblar sus creaciones con elementos contruidos en otros lenguajes mediáticos, generando experiencias interactivas imposibles de producir en la radio. De hecho, el podcasting rara vez existe solo como entidad sonora, sino que forma amplios ecosistemas intertextuales (Barrios-O'Neill, 2018) caracterizados por una legible complejidad (Tierney, 2015).

A la vez, el podcasting es considerado un medio centrado en el usuario, donde el que escucha debe decidir activamente su patrón de consumo. A diferencia de otras manifestaciones mediáticas, la interacción podcast-usuario no existe de una única forma posible. Este medio se considera como una vía que abre nuevas formas de relación y conexión, que pueden incluso alcanzar un grado de participación performativa (Wilson, 2018), implicando la interacción física del oyente con el espacio descrito.

El carácter multiplataforma de este medio y sus particulares posibilidades interactivas han abierto la puerta al nacimiento de una nueva práctica mediática, el transpodcast, medio derivado del podcasting. Análogo a la noción de transradio (radio transmedia) acuñada por Martínez-Costa (2015), el concepto de transpodcast pretende describir aquellos proyectos mediáticos que, presentando al podcasting como

medio central, extienden su narrativa y expanden su estructura comunicativa a otros medios, plataformas y lenguajes expresivos más allá del audio, adquiriendo una evidente naturaleza transmedia (Wrather, 2016; García-Marín & Aparici, 2018).

A pesar de todas las innovaciones implementadas por el podcasting y su evolución transmedia, el transpodcast, y la creciente atención investigadora puesta en los últimos años sobre la nueva comunicación sonora en el contexto digital, se observa un claro déficit investigador sobre la presencia/participación del usuario oyente en las diferentes plataformas mediáticas utilizadas por ambos medios. ¿Hasta qué punto la evolución transmedia aplicada al contenido sonoro genera mejores experiencias participativas para los usuarios y oyentes? ¿En qué medida el transpodcast reproduce los viejos modelos mediáticos basados en procesos comunicativos unidireccionales? ¿Cómo se construye el espacio público digital como entorno para la conversación y el debate? En conexión con estas cuestiones, nuestra investigación plantea los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las funciones que, en el campo del podcasting transmedia, desarrollan las diferentes plataformas digitales como espacios para la participación y la interacción entre usuarios y entre productores y usuarios.
- 2) Mapear las acciones llevadas a cabo y los contenidos producidos por los usuarios en estos espacios de participación, a fin de determinar en qué grado se produce la participación significativa y si esta deriva en cocreación de contenidos.
- 3) Construir una taxonomía de los diferentes modelos/niveles de participación de los oyentes en los programas.

2. Materiales y métodos

2.1. Selección de los casos de estudio

Definimos los espacios de participación en el transpodcast como las diferentes plataformas en las que los usuarios y fans crean cualquier tipo de contenido e interactúan con el resto de miembros de su comunidad. El análisis de estas plataformas fue llevado a cabo a través de un diseño metodológico mixto (Mixed Method Research Design) y ejecutado mediante el análisis de dos casos de estudio. Los dos proyectos transpodcast elegidos para la investigación debían presentar los siguientes criterios de elegibilidad:

- a) Carácter independiente y no profesional. El estudio se centró en la comunidad amateur por ser mayoritaria en la podcastera española y por su supuesta mayor disposición a la apertura de oportunidades participativas en comparación con el podcasting profesional.
- b) Disponer de una amplia comunidad de usuarios derivada de su elevada relevancia en el podcasting español.
- c) La posibilidad de comentar los diferentes capítulos alojados en sus blogs sin registro previo.
- d) Los dos podcasts seleccionados debían abordar diferentes temáticas y adoptar formatos distintos.

Considerando estas variables, los proyectos transpodcast elegidos fueron *Vidas en Red* y *Fans Fiction*. El primero, centrado en cuestiones tecnológicas, es un monólogo publicado diariamente y presentado por un único podcaster. El segundo se configura como una charla informal entre dos aficionados al cine y las series de televisión, con periodicidad mensual.

2.2. Muestra y trabajo de campo

Los dos proyectos elegidos como casos de estudio son pioneros en la producción de podcasts sobre tecnología y series televisivas. Estas temáticas son dos de las más relevantes y mayoritarias en la podcastera independiente española. En el contexto amateur español, ambos programas son considerados podcasts de referencia debido a su elevado número de oyentes y descargas mensuales. Asimismo, en el caso de *Fans Fiction*, sus creadores han construido una completa red de podcasts sobre temática televisiva mediante la adición de otros programas con contenido diferenciado con respecto al podcast matriz. Además, los formatos de ambos proyectos (monólogo y conversacional) son los más representativos en el contexto español, y sus presentadores son figuras relevantes en el ámbito del podcasting independiente nacional: *Converso* (*Vidas en Red*) es un reconocido especialista en tecnología, mientras que *María Santonja* (*Fans Fiction*) fue uno de miembros de la organización de las jornadas nacionales de podcasting de Alicante en

2017 y colabora habitualmente con emisoras de radio comerciales como la Cadena SER, en calidad de experta en series y programas de televisión. En ambos casos, la popularidad del podcaster funciona como catalizador de la relevancia y visibilidad de sus podcasts.

El último elemento que justifica el carácter representativo y referencial de estos proyectos se sitúa en su estructura y características esenciales, que han sido copiadas por numerosos podcasts independientes de diversas temáticas.

Ambos estudios de caso se basaron en el análisis de los comentarios en el repositorio de podcasts iVoox, mensajes en sus blogs, tuits generados por sus comunidades y el modelo de participación del usuario en ambos podcasts (el programa grabado en audio):

a) Estudio de los comentarios en iVoox. Conformaron la muestra de las contribuciones de los usuarios publicadas en los últimos 50 capítulos alojados en los canales de ambos podcats. El análisis se llevó a cabo desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018.

b) Análisis de comentarios en blogs. Fueron estudiados todos los comentarios relacionados con los 50 últimos posts alojados en los blogs de los dos proyectos. El análisis se extendió desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018.

c) Análisis en Twitter. La muestra fue formada por todos los tuits dirigidos a las cuentas oficiales de los dos programas durante noviembre de 2017. Para la recolección y almacenamiento de datos, se utilizó el software online Tweepreach, herramienta específica para la monitorización de la actividad en redes sociales.

Los mensajes y tuits fueron analizados utilizando el método cuantitativo “coding and counting”, consistente en la codificación de categorías, la posterior contabilización de su frecuencia, junto con un posterior análisis de contenido (Torrego & Gutiérrez, 2016).

Para la codificación y clasificación de los datos extraídos en estas tres plataformas, se utilizó una tabla de registro (Tabla 1), que incluye las siguientes categorías predeterminadas: textual (referida a los comentarios sobre el tema específico del programa), metatextual (aquellos contenidos relacionados con el proyecto en su generalidad, con sus autores, o con su proceso de producción) y extratextual (comentarios que no pueden ser incluidos en ninguna de las dos dimensiones previas). Estas tres categorías fueron divididas en un total de 16 subcategorías.

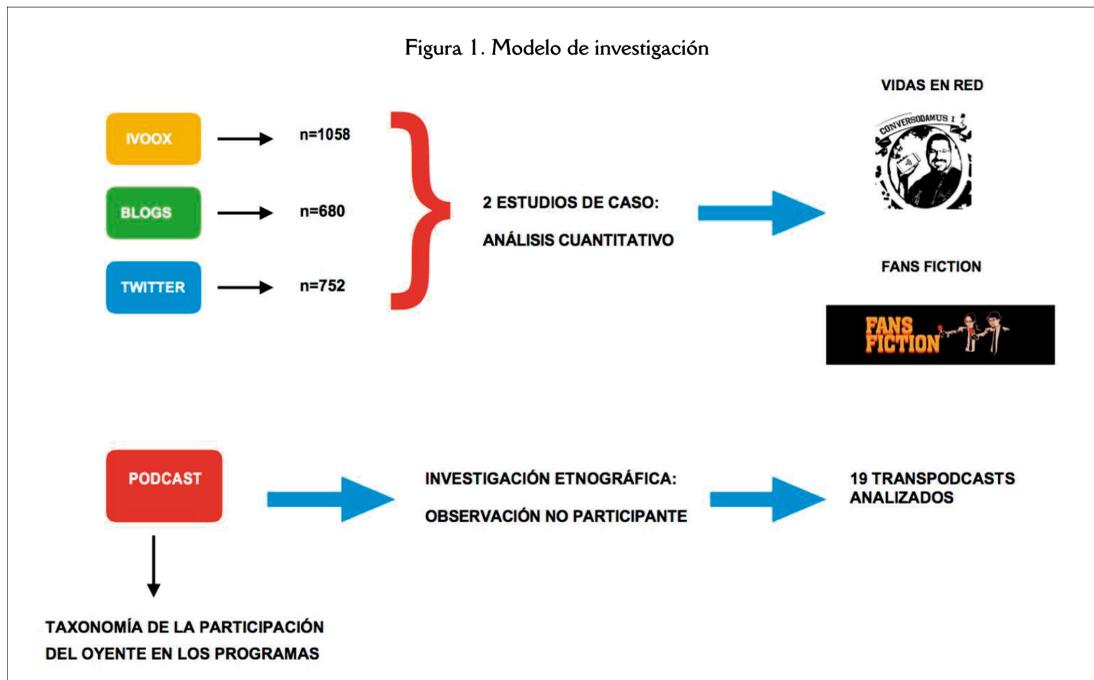
La muestra total de unidades de participación analizadas estuvo compuesta por 2.490 comentarios y tuits, de los que 1.058 (42,49%) fueron mensajes en iVoox, 680 comentarios en blogs (27,30%) y 752 contribuciones en la red social Twitter (30,20%).

| Tabla 1. Ficha de registro para el estudio cuantitativo de los comentarios en iVoox, blogs y Twitter | | |
|--|--------------------------------|------------------------------------|
| Textual | Metatextual | Extratextual |
| Extensión de contenido | Producción | Situación/circunstancia de escucha |
| Solicitud/petición | Sobre los autores | Referencia personal |
| Expresión de emoción | Noticias sobre el proyecto | Otros (indicar el tipo) |
| Críticas/sugerencias | Preguntas sobre el proyecto | |
| Participación en concursos/actividades | Sugerencias/críticas generales | |
| Otros (indicar el tipo) | Publicidad/promoción | |
| | Otros (indicar el tipo) | |

d) Observación de la presencia de los oyentes/usuarios en los podcasts. Para proceder a su análisis, se llevaron a cabo métodos etnográficos observacionales no participantes entre enero y noviembre de 2018. En esta fase de la investigación, se decidió ampliar la muestra de proyectos a analizar, a fin de incluir a todos los programas galardonados con los Premios Nacionales de Podcasting de 2017. El número de proyectos estudiados en esta fase fue de 19. Para llevar a cabo el análisis, se establecieron cuatro categorías, divididas en un total de 16 subcategorías (Tabla 2). Las cuatro dimensiones principales fueron: a) cómo los podcasters solicitan la participación del oyente, b) cómo se ejecuta la presencia del oyente en los programas, c) el espacio ocupado por los oyentes dentro de los programas, y d) el objetivo de sus actos de participación.

| Tabla 2. Categorías y subcategorías analizadas mediante observación no participante sobre la presencia de los oyentes en los programas | | | |
|---|--|--|--|
| Forma de solicitar la participación | Presencia del oyente | Espacio ocupado por el oyente | Objetivo de la participación |
| Lugar donde se ubica la llamada a la participación dentro del programa. Formato de la llamada a la participación (anuncio pregrabado, locución en directo, etc.). Tipos y vías de modos de participación abiertos con el oyente. Existencia de incentivos. | Referencia del locutor. Lectura de comentario. Emisión de voz pregrabada. Entrada en directo (modelo de llamada radiofónica). Presencia en el momento de elaboración del programa. | Tiempo dedicado a la participación del oyente. Existencia de sección específica y cuándo se realiza. Programa especial. Participación permanente en todo el programa. | Grado de apertura de la llamada a la participación (disponible para todos los oyentes o solo para aquellos que cumplan determinados requisitos, etc.). Función otorgada al oyente. Tipo de contenido abordado por el oyente. |
| ¿Cómo se promueve la participación? | ¿Cómo se ejecuta la participación? | ¿Cuándo y dónde se desarrolla la participación? | ¿Para qué se solicita la participación? |

Los instrumentos de investigación utilizados (análisis cuantitativo y observación no participante) fueron articulados mediante complementación, estrategia consistente en la agregación de los resultados derivados de diferentes instrumentos que se aproximan al objeto de estudio desde diversas perspectivas y con distintos objetivos (Callejo & Viedma, 2005). A fin de codificar y analizar los datos producidos en aplicación de la observación no participante, se utilizó el programa informático Maxqda, herramienta especializada en la gestión de datos en investigaciones cualitativas y métodos mixtos.



3. Resultados

3.1. Participación en iVoox

En el caso de Vidas en red, se analizaron un total de 618 comentarios, de los que una amplia mayoría (58,41%) fueron mensajes que extienden el contenido de los programas (Tabla 3). Podemos considerar estos comentarios como claramente relevantes al complementar los relatos y las narrativas del podcast. La experiencia personal de los usuarios con los dispositivos tecnológicos analizados por el podcaster en sus programas constituye el discurso central de la comunidad construida alrededor de este proyecto. Las expresiones de emoción o empatía sobre el contenido (18,60%) fueron el segundo tipo de comentario

más generado por los usuarios, mientras que el 15,85% de las aportaciones se vinculan con mensajes críticos hacia el contenido del podcast. Las críticas más habituales de los oyentes se sitúan en el abuso de capítulos que abordan temas alternativos a la temática central del programa, práctica que muchos usuarios desaprueban.

La comunidad de Fans Fiction generó un número menor de comentarios (440); de los que, a diferencia de Vidas en red, el principal contenido (47,04%) se configura como expresiones de emoción o empatía hacia el discurso de los podcasters. Este proyecto recibe un menor porcentaje de comentarios incluidos bajo la etiqueta de “extensiones narrativas” (solo el 40,68%) y una cantidad inferior de mensajes críticos (6,81%).

3.2. Comentarios en blogs

La participación en esta plataforma tiende a ser menor en comparación con la observada en iVoox. Mientras que en la última el número de mensajes fue superior al millar, en el caso de los blogs la cantidad de comentarios se sitúa en 680 (un 30% inferior). Esta diferencia resulta especialmente significativa en el caso de Vidas en red, cuya comunidad solo fue capaz de generar 39 comentarios en los últimos 50 posts de su blog (fueron 618 en iVoox). Casi la mitad de los posts (44%) de este proyecto transpodcast no recibe ningún comentario. El perfil más tecnológico de su comunidad puede ocasionar que sus miembros sean más proclives a la producción de contenido en movilidad desde la app de iVoox y a través de las redes sociales (en lugar de usar los blogs) en paralelo a la ejecución de otras actividades. Habitualmente, los comentarios alojados en plataformas como páginas web o blogs se realizan desde el ordenador, en un espacio doméstico, o al menos en una situación en la que la única actividad llevada a cabo es precisamente la realización de tal comentario.

En el caso de Vidas en red, los textos producidos por sus seguidores son, en su mayoría, extensiones del contenido del podcast (43,58%), expresiones de emoción/empatía (35,89%) y, en un menor grado, peticiones y dudas enviadas al podcaster (12,82%). El contenido crítico se sitúa en cuarto lugar, con el 8% de los comentarios analizados.

Este bajo porcentaje de discurso crítico se reproduce también en Fans Fiction, cuya comunidad apenas genera esta categoría textual en los 641 comentarios incluidos en su blog. Sus seguidores tienden a producir más contenido significativo (extensión narrativa) en este espacio que en iVoox, puesto que el 68% de las intervenciones registradas sirvieron para extender la narrativa del podcast. Además, el 31% de los comentarios se vincula con expresiones emocionales. El resto de categorías apenas aparecen representadas.

3.3. Twitter

Los datos obtenidos muestran la relevancia de los mensajes promocionales (aquellos que sirven para dar a conocer la actividad general del programa, la invitación a colaboradores especiales, la publicación de nuevos capítulos o la grabación de programas especiales) generados por las comunidades en Twitter de los dos podcasts analizados. Aunque con matices y diferencias en los resultados, en esta red social hay una mayor presencia de este tipo de contenido promocional en comparación con el uso de esta categoría textual en las dos plataformas previamente analizadas.

La comunidad de Vidas en red se mostró mucho más activa en el mismo periodo (noviembre de 2017) que la de Fans Fiction. La primera fue capaz de producir casi 600 comentarios, un elevado número en comparación con la más modesta cantidad de 161 tuits generados por los seguidores de Fans Fiction. Este volumen diferenciado de producción en Twitter puede ser explicado por tres razones. Por un lado, la comunidad de Fans Fiction en Twitter es más limitada en términos cuantitativos que el número de seguidores que aglutina el podcast Vidas en red. Por otro, el perfil más tecnológico de los seguidores de este último podcast les hace estar más acostumbrados a la creación de contenidos en redes sociales. Cabe recordar que los seguidores de Vidas en red produjeron un menor volumen de comentarios en el blog del proyecto en comparación con los de Fans Fiction, lo que induce a pensar que sus seguidores prefieren participar de una forma más sincrónica (al mismo tiempo que se produce la escucha del podcast), en lugar de realizar actos de participación mediante comentarios en blogs, método de participación considerado

más asíncrono. Por último, Vidas en red no tiene una cuenta de Twitter específica, por lo que los usuarios del podcast deben entablar contacto con la cuenta personal de su productor y único presentador (@Converso72); a diferencia de Fans Fiction que, al ser presentado por varios podcasters, dispone de una cuenta oficial con el nombre del programa, de naturaleza más corporativa. Podemos, por tanto, deducir que esta diferencia resulta esencial, ya que la cuenta de Fans Fiction puede ser percibida por su propia comunidad como menos cercana y más impersonal frente a la percepción de cercanía y complicidad generada por la de Vidas en red. Estas diferencias muestran cómo la lógica de la afinidad y la conexión en estas comunidades digitales parece ser mejor lograda a través de la adopción de cuentas que los miembros de la comunidad perciban como más personales.

Un último aspecto a tener en cuenta derivado del análisis del uso de Twitter es la mayor generación de debates y discusiones en comparación con la situación observada en iVoox y blogs. Este aspecto es especialmente relevante en el caso de Vidas en red, donde ciertas llamadas a la participación generaron amplias conversaciones dentro de su comunidad durante varios días.

Tabla 3. Estudio estadístico de los comentarios en iVoox, blogs y Twitter de los dos transpodcasts seleccionados

| Comentarios en iVoox | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|---------------|---------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|-----------|
| Podcast | Ext. contenido | Emoción | Críticas | Solicitud | Producción | Situación | Otros | Total (n) |
| Vidas en red | 361 58,41% | 115 18,60% | 98 15,85% | 14 2,26% | 10 1,61% | 1 0,16% | 19 3,07% | 618 |
| Fans Fiction | 179 40,68% | 207 47,04% | 30 6,81% | 7 1,59% | 7 1,59% | 1 0,22% | 9 2,04% | 440 |
| Total | 540 51,03% | 322 30,43% | 128 12,09% | 21 1,98% | 17 1,60% | 2 0,18% | 28 2,64% | 1058 |
| Comentarios en blogs | | | | | | | | |
| Podcast | Ext. contenido | Emoción | Críticas | Solicitud | Producción | Autores | Sugerencia general | Total (n) |
| Vidas en red | 17 43,58% | 14 35,89% | 3 7,69% | 5 12,82% | 0 | 0 | 0 | 39 |
| Fans Fiction | 437 68% | 196 31% | 2 0,31% | 2 0,31% | 2 0,31% | 1 0,15% | 1 0,15% | 641 |
| Total | 454 66,76% | 210 30,88% | 5 0,73% | 7 1,03% | 2 0,29% | 1 0,14% | 1 0,14% | 680 |
| Participación en Twitter | | | | | | | | |
| Podcast | Ext. contenido | Emoción | Promoc. | Solicitud | Off-topic | Otros | Total (n) | |
| Vidas en red | 268 44,34% | 150 25,38% | 89 15,05% | 29 4,90% | 26 4,39% | 29 4,90% | 591 | |
| Fans Fiction | 23 14,28% | 21 13,04% | 95 59,00% | 0 | 5 3,10% | 17 10,55% | 161 | |
| Total | 291 38,70% | 171 22,73% | 184 24,46% | 29 3,85% | 31 4,12% | 46 6,11% | 752 | |

3.4. Participación del oyente en los programas

Mediante la aplicación de los métodos observacionales previamente mencionados, se encontraron los siguientes cinco niveles/modelos de participación en el podcasting transmedia:

- Nivel 0. En este modelo, el proceso de comunicación es completamente vertical, basado en estructuras broadcast, idénticas a las de la radio tradicional. Se establece una clara diferenciación entre emisores y receptores. No existe participación ni cocreación por parte del usuario. El oyente no tiene ninguna relevancia en los programas, que no presentan ninguna sección ni espacio alguno para que su voz sea escuchada. El usuario no es incorporado al relato del programa en ningún momento.
- Nivel 1. El modelo continúa siendo claramente unidireccional y jerárquico, si bien los presentadores hacen menciones breves y superficiales a aquellas escuchas que han tenido algún tipo de conexión con el programa por alguno de los métodos de contacto previstos. En ciertas ocasiones, conversaciones que emergen en alguno de los espacios digitales de participación saltan al medio central, el podcast, introducidas por los presentadores. Es, sin embargo, una forma muy débil de promover la inclusión de la voz del oyente, debido a que las referencias a estas conversaciones habitualmente suceden de forma muy superficial, sin descripciones ni

- explicaciones detalladas acerca del desarrollo de la interacción inicial.
- Nivel 2. Consiste en una evolución del modelo anterior: los presentadores introducen opiniones de sus seguidores mediante la lectura de tales comentarios alojados en las diferentes plataformas disponibles para tal propósito. Estos comentarios a menudo son leídos en una sección específica del programa (de muy corta duración), habitualmente en la parte final del podcast. El modelo continúa siendo absolutamente jerárquico.
 - Nivel 3. Se configura como un modelo similar al previo, con una diferencia principal: la introducción de la propia voz del usuario enviada como mensaje de audio. Sin embargo, el modelo comunicativo continúa siendo vertical, ya que se produce un claro desequilibrio entre el tiempo dedicado a la voz del oyente y el tiempo dedicado al subsiguiente comentario del podcaster a propósito de la contribución del usuario. En caso de que el oyente participante a través de mensaje de audio sea también creador de podcasts, se perciben mayores posibilidades de que su comentario sea seleccionado e introducido en el programa, tanto por su mayor capacidad para producir materiales con una elevada calidad técnica como por representar una figura relevante o popular en la podcastera debido a su trabajo creativo. Observamos, de este modo, la existencia de un sesgo situado en la producción y popularidad dentro de la propia comunidad: los creadores de podcasts o de otros materiales relevantes para la comunidad tienen más posibilidades de ser invitados a la cocreación de podcasts de terceros.
 - Nivel 4. Vinculamos este modelo a la creación de capítulos especiales dedicados exclusivamente a la participación del oyente. Estos programas son diseñados como espacios colaborativos producidos completamente con los mensajes de audio pregrabados y enviados por los usuarios, con sus aportaciones leídas por los podcasters, o a partir de una combinación de ambas fórmulas. En cualquier caso, y a pesar de la presencia del usuario en los programas, el modelo no deja de tener un claro carácter jerárquico: no existe diálogo alguno entre oyente y podcaster debido a que este no dispone de ninguna posibilidad de responder a los comentarios de los presentadores, de modo que la relación podcaster-oyente no es totalmente bidireccional. La presencia del usuario se limita a una única intervención y, por otro lado, la participación es manejada exclusivamente por el productor del programa adoptando una estructura cerrada: los podcasters funcionan como gatekeepers al seleccionar qué oyentes y qué intervenciones serán incluidas en sus programas. Estos programas especiales se configuran habitualmente como una solución para la creación de contenido en momentos de escasa disponibilidad del podcaster y/o baja actividad relacionada con el tema del podcast (vacaciones o periodos estivales, por ejemplo). Se definen, por tanto, como una estrategia para explotar el trabajo gratis de los fans en estos periodos de dificultades, a fin de generar nuevos contenidos.

4. Discusión y conclusiones

Los datos de la investigación muestran el uso diferenciado que los seguidores de dos proyectos transpodcast hacen de las plataformas iVoox y Twitter. Mientras que la comunidad de Vidas en red creó mensajes más significativos a nivel narrativo, el contenido producido por los usuarios de Fans Fiction tiende a ser más superficial, vinculado a la intención de promocionar el podcast o mostrar sus emociones a propósito de los temas abordados en los programas. Estas diferencias en el uso de estos espacios nos llevan a considerar que la participación en los medios digitales no se desarrolla de una forma homogénea, ni siquiera dentro del mismo medio. Cada proyecto mediático tiene sus características específicas (relacionadas con el perfil de sus seguidores, sus temáticas, las características de sus presentadores, etc.) que generan diferentes condiciones para la participación. De este modo, no parece apropiado considerar la participación como un aspecto relacionado con el medio en sí mismo, sino como un elemento conectado con el ecosistema específico construido por cada proyecto mediático. Por ello, es posible afirmar que los medios participativos no existen, sino que lo que existen son los ecosistemas participativos.

Otros de los principales hallazgos de nuestro trabajo es la limitada relevancia del usuario en la construcción del relato en los podcasts, aunque estos sean independientes y amateurs. Aunque sus seguidores son capaces de generar un número elevado de mensajes significativos (extensiones narrativas)

en iVoox, blogs y Twitter, apenas este contenido es incluido en los programas. Asimismo, el acceso de la voz del oyente a estos espacios es, al menos, tan restringido como en los medios analógicos. El modelo de interacción en el transpodcast mantiene la lógica unidireccional y jerárquica característica de los medios tradicionales. Incluso, cuando el oyente es incorporado a los podcasts, su voz resulta completamente domesticada, de forma que lo que parece una conversación real se configura como una interacción producida y organizada por los editores de los programas para reforzar un marco y una narrativa previamente establecida (Pinseler, 2015). En sus estudios sobre la participación en programas de radio, Higgins y Moss (1982), Orians (1991) y Pinseler (2008) alertaban sobre la falta de empoderamiento del escucha en un medio que crea la impresión de ser bidireccional sin realmente serlo (Shingler & Wieringa, 1998).

Nuestra investigación concluye que la misma dinámica unidireccional es impulsada por los productores transpodcast. Para alcanzar un proceso de comunicación realmente horizontal y un verdadero ecosistema participativo, el usuario debería ser invitado a formar parte del podcast como un presentador más. El participante tendría un papel protagonista y una presencia constante durante todo el programa, a la vez que podría entrar en discusión con los presentadores habituales. Estos programas ofrecerían una mayor frescura al introducir nuevas voces y perspectivas en su discurso, así como una sensación real de ruptura de las barreras entre quienes emiten y escuchan.

Desde el análisis de la interacción en este medio, es posible abordar elementos clave sobre la verdadera capacidad de empoderamiento comunicacional de los usuarios en los medios digitales. Tras la llegada de la Web 2.0 en 2004, muchos académicos empezaron a considerar las oportunidades de la comunicación digital como canal esencial para la participación significativa de la ciudadanía en el debate público, a partir de su acción colaborativa y coordinada en estructuras virtuales abiertas y ausentes de jerarquías (Jenkins, 2008; Shirky, 2010). Después de un periodo inicial donde las visiones optimistas y tecnoutópicas fueron hegemónicas, los estudios y contribuciones de, entre otros, Prior (2007), Sunstein (2009), Pariser (2011), Turow (2011), Webster (2014), Han (2017) y Lanier (2018) ofrecen una perspectiva más crítica que matiza y/o niega las posibilidades democratizadoras de Internet. Estas perspectivas definen los espacios digitales como una conjunción de estructuras cerradas que manipulan y explotan las identidades sociales del usuario a partir de la implantación de una red de plataformas cuyos modelos de negocio se basan en la mercantilización de los datos del usuario (Srnicek, 2018).

Entender en profundidad cómo se establece la gramática de la interacción entre emisores y receptores resulta esencial en la construcción de procesos que rompan el modelo jerárquico y predominantemente pasivo que gobernó el ecosistema mediático durante el siglo XX. Así como cada medio define su propio lenguaje de producción de contenido (basado en años de evolución, práctica y ensayo), la participación significativa en cada medio (y cada proyecto mediático) también tiene su propio lenguaje, que debe ser descubierto a fin de promover y alimentar nuevas estructuras de relación entre los diferentes actores de la comunicación con el objetivo final de crear procesos verdaderamente horizontales y participativos.

Futuras investigaciones sobre el perfil y el papel de las audiencias y su interacción con los medios digitales deben ser llevadas a cabo para determinar si el ecosistema mediático digital del siglo XXI ofrece a la ciudadanía una mayor capacidad de influir en el debate público; o si su voz, a pesar de ser mostrada, continúa teniendo un rol subalterno en la esfera pública. En otras palabras, si el discurso expresivo (Allen, 2015) que el usuario produce en los entornos digitales tiene posibilidades reales de convertirse en discurso influyente para lograr fines transformadores.

Apoyos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de la Red I+D de Educación Mediática del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

- Aguayo, V. (2015). *El podcast como herramienta de comunicación empresarial*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://bit.ly/2visGKC>
- Allen, D. (2015). Reconcepting public spheres: The flow dynamics model. In Allen, D., & Light, J. (Eds.), *From voice to influence* (pp. 178-207). University of Chicago Press.

- Barrios-O'Neill, D. (2018). Wild listening: Ecology of a science podcast in podcasting. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 141-172). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_8
- Berry, R. (2018). Just because you play a guitar and are from nashville doesn't mean you are a country singer: The emergence of medium identities in podcasting. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 15-33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_2
- Bonini, T. (2015). The 'Second Age' of podcasting: Reframing podcasting as a new digital mass medium. *Quaderns del CAC*, 41, 23-33. <http://bit.ly/2m0oLku>
- Calloje, J., & Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: La perspectiva de la intervención*. McGraw Hill.
- Cordeiro, P. (2010). *A rádio e as indústrias culturais*. Livros Horizonte.
- Cordeiro, P. (2012). Radio becoming r@dio: Convergence, interactivity and broadcasting trends in perspective. *Journal of Audience & Reception Studies*, 9(2), 492-510. <https://bit.ly/2E4VxGZ>
- Dredge, S. (2014). Serial podcast breaks iTunes records as it passes 5M downloads and streams. <http://bit.ly/2mpFgqg>
- Gallego, J.I. (2010). *Podcasting: Distribución de contenidos sonoros y nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <http://bit.ly/2UrwuU4>
- García-Marín, D. (2019). La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 181-196. <https://doi.org/10.5209/esmp.63723>
- García-Marín, D., & Aparici, R. (2018). Nueva comunicación sonora. Cartografía, gramática y narrativa transmedia del podcasting. *El Profesional de la Información*, 27(5), 1071-1081. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.11>
- Gillmor, D. (2004). *We the media: Grassroots journalism by the people, for the people*. O'Reilly Media. <https://doi.org/10.1145/1012807.1012808>
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hancock, D., & Mcmurtry, L. (2018). I know what a podcast is: Post-serial fiction and podcast media identity. In *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 81-105). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_5
- Higgins, C.S.C., & Moss, P.D. (1982). *Sounds real. Radio in everyday life*. University of Queensland Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Paidós. <https://bit.ly/2YnkqH7>
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. The Bodley Head.
- Lindgren, M. (2014). RN's creative audio unit-what's that all about? <http://bit.ly/2mrqPC5>
- Llinares, D. (2018). Podcasting as liminal praxis: Aural mediation, sound writing and identity. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 123-145). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_7
- López-Villafranca, P. (2019). Estudio de casos de la ficción sonora en la radio pública, RNE, y en la plataforma de podcast del Grupo Prisa en España. *Anuario electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 12(2), 65-65. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6547>
- Lotz, A.D. (2017). *Portals. A treatise on internet-delivered television*. Maize Books. <https://doi.org/10.3998/mpub.9699689>
- Löwgren, J., & Reimer, B. (2013). *Collaborative media: Production, consumption and design interventions*. The MIT Press.
- Markman, K.M. (2012). Doing radio, making friends, and having fun: Exploring the motivations of independent audio podcasters. *New Media & Society*, 14(4), 547-565. <https://doi.org/10.1177/1461444811420848>
- Martínez-Costa, P. (2015). Radio y nuevas narrativas: De la crossradio a la transradio. In Oliveira, M., & Ribeiro, F. (Eds.), *Radio, sound and Internet* (pp. 168-187). Proceedings of Net Station International Conference. <https://bit.ly/2rpa5y6>
- Massarelli, V., & Perrotta, M. (2006). Podcasting: A change for listeners, a challenge for broadcasters. In Thiermann, S. (Ed.), *Relating radio, communities, aesthetics, access* (pp. 267-264). Spector.
- McHugh, S. (2016). Oral history and the radio documentary/feature: Introducing the COHRD form. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 10(1), 35-51. https://doi.org/10.1386/rjao.10.1.35_1
- Millette, M. (2011). Independent podcasting as a specific online participative culture: A case of study of Montreal's podcasters. [Paper presentation] IR 12.0: Performance and Participation, the annual conference of the Association of Internet Researchers, Seattle, WA, United States. <http://bit.ly/2moD5Dj>
- Orians, W.V.R., & Fischer (1991). *Hörerbeteiligung im radio. Eine fallstudie zu motivation, erwartung und zufriedenheit von anrufern*. R. Fischer.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin Books.
- Pinsler, J. (2008). The Politics of Talk on German Free Radio Stations. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 5(1), 67-67. <https://doi.org/10.16997/wpcc.51>
- Pinsler, J. (2015). Listener participation in everyday radio shows. In Bonini, T., & Monclús, B. (Eds.), *Radio audiences and participation in the age of network society* (pp. 56-71). Routledge.
- Prior, M. (2007). *Post-broadcast democracy*. Cambridge University Press.
- Sellas, T., & Solà, S. (2019). Podium podcast and the freedom of podcasting: Beyond the limits of radio programming and production constraints. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 17(1), 63-81. https://doi.org/10.1386/rjao.17.1.63_1
- Shingler, M., & Wieringa, C. (1998). *On air. Methods and meanings of radio*. Arnold.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus. How technology makes consumers into collaborators*. Penguin Books.
- Spinelli, M., & Dann, L. (2019). *Podcasting. The audio media revolution*. Bloomsbury Academic.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.

- Sterne, J., Morris, J., Baker, B., Freire, M., & A (2008). The politics of podcasting. *The Fibreculture Journal*, 13. <http://bit.ly/2mrqK1f>
- Sullivan, J.L. (2018). Podcast movement: Aspirational labour and the formalisation of podcasting as a cultural industry. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 35-56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_3
- Sunstein, C. (2009). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.
- Swiatek, L. (2018). The podcast as an intimate bridging medium. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 173-187). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_9
- Tierney, M. (2015). *What lies between: Void aesthetic and postwar post-politics*. Rowman and Littlefield.
- Torrego, A., & Gutiérrez-Martín, A. (2016). Watching and tweeting: Youngsters' responses to media representations of resistance. [Ver y tuitear: Reacciones de los jóvenes ante la representación de la resistencia]. *Comunicar*, 24, 9-17. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-01>
- Turow, J. (2011). *The Daily you. How the new advertising industry is defining your identity and your worth*. Yale University Press.
- Wade-Morris, J., Hansen, S., & Hoyt, E. (2019). The PodcastRE Project: Curating and preserving podcasts (and their data). *Journal of Radio & Audio Media*, 26(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/19376529.2019.1559550>
- Webster, J.G. (2014). *The marketplace of attention. How audiences take shape in a digital age*. MIT Press.
- Wilson, R.Z. (2018). Welcome to the world of wandercast: Podcast as participatory performance and environmental exploration. In Llinares, D., Fox, N., & Berry, R. (Eds.), *Podcasting. New aural cultures and digital media* (pp. 273-298). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90056-8_14
- Wrather, K. (2016). Making 'Maximum Fun' for fans: Examining podcast listener participation online. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14(1), 43-63. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.43_1

Club de Editores

comunicareditores.wordpress.com



Comunicar
Recursos de edición para
publicaciones científicas



Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis

Problematic Internet uses and depression in adolescents:

A meta-analysis

id Raquel Lozano-Blasco es Investigadora (FPU) en la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza (España) (rlozano@unizar.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0100-1449>)

id Dra. Alejandra Cortés-Pascual es Profesora Titular de la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza (España) (alcortes@unizar.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2839-7041>)

RESUMEN

El uso extendido de Internet en la sociedad del siglo XXI no está exento de riesgos. El presente trabajo estudia la comorbilidad entre los usos problemáticos de Internet y la depresión con la finalidad de determinar la existencia de relación entre ambas. Para ello se ha llevado a cabo un meta-análisis, que cuenta con 19 muestras recogidas en 13 investigaciones (n=33.748), con adolescentes de entre 12 y 18 años ($\mu=15,68$) de diferentes culturas y continentes (Europa, Euro-Asia, América y Asia). El tamaño del efecto obtenido a partir de un modelo de efectos aleatorios ($r=0,3$, $p<0,000$) es significativo, positivo y moderado confirmando la existencia de relación entre usos patológicos de Internet y depresión. Por otra parte, la meta-regresión mostró que el 9% ($R^2=0,09$) de la varianza es explicada por el sexo masculino, mientras que la edad y la cultura no son variables significativas. La variabilidad de los estudios es elevada ($I^2=87,085\%$) siendo fruto de la heterogeneidad y no del sesgo de publicación, tal y como indicó la prueba de regresión de Egger (p -value 1 tailed=0,25; p -value 2 tailed=0,50 y $\sigma=1,57$). Se advierte la necesidad de comenzar a generar proyectos de intervención en Educación Secundaria que traten esta problemática con el objetivo de que no se extienda a la vida adulta.

ABSTRACT

Widespread use of the Internet in 21st century society is not risk-free. This paper studies the comorbidity of some problematic uses of Internet with depression in order to assess their correlation. With that aim, a meta-analysis of 19 samples obtained from 13 different studies (n=33,458) was carried out. The subjects of these studies are adolescents between the ages of 12 and 18 years ($\mu=15.68$) from different cultures and continents (Europe, Euro-Asia, America and Asia). The effect size obtained from the use of a random-effects model ($r=0.3$, $p<0.000$) is significant, moderate and positive, thus confirming the relation between pathologic uses of the Internet and depression. Moreover, meta-regression test results showed that 9% of the variance ($R^2=0.09$) is associated with the male gender, while age and culture are not significant variables. The variability rate of the studies is high ($I^2=87.085\%$), as a consequence of heterogeneity rather than publication bias, as Egger's regression test shows (1-tailed p -value=0.25; 2-tailed p -value=0.50, and $\sigma=1.57$). Therefore, the need for specific interventions in secondary education dealing with this issue is evident to ensure that it does not extend into adult life.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Meta-análisis, adolescencia, Internet, uso patológico, depresión, comorbilidad, correlación, efecto moderador.
Meta-analysis, adolescence, Internet, pathological use, depression, comorbidity, correlation, moderating effect.

1. Introducción

En estos últimos años se viene observando cómo el uso de Internet se ha extendido en diferentes culturas. En el caso europeo, las investigaciones realizadas en diversos países exponen un crecimiento continuo de la frecuencia de uso de las nuevas tecnologías. Un claro ejemplo es la investigación de Tsitsika et al. (2014) con adolescentes europeos, en la que el 70% de la muestra emplea regularmente las redes sociales y un 40% las usa un promedio de dos horas al día. En el caso de Reino Unido (UK), el 83% de los adolescentes de 12 a 15 años tiene teléfonos móviles y destina 21 horas a la semana a su uso (Ofcom, 2017). En cuanto a los Estados Unidos (EEUU), Pew Research Center (2015) expone que aproximadamente el 24% de los adolescentes está «casi constantemente» conectado a las redes sociales. Sin embargo, este incremento no se da solamente en Europa y América. Los adolescentes asiáticos también destinan más cantidad de tiempo a los diferentes usos de Internet. El caso de Corea del Sur es paradigmático. Según las encuestas del país, el 29,2% de sus adolescentes es usuario potencialmente adicto en comparación con la población de mayor edad (Israelashvili & Romano, 2016). Según Jun (2016), este problema se observa en la población adolescente y joven de países industrializados. Aun así, Zhang et al. (2013) recuerdan que la adicción a Internet no es únicamente propia de los países del primer mundo sino también de aquellos en vías de desarrollo. Es decir, la extensión que ha vivido Internet ha propiciado que sus usos patológicos deriven en posibles pandemias. El meta-análisis realizado por Cheng y Li (2014) pone de manifiesto que un 6,0% de la población adulta sufre adicción a Internet (IA).

Como indican Király et al. (2015), Internet es un portal desde el cual se accede a numerosas actividades online: redes sociales, videojuegos, descargas de vídeos, etc. Respecto a las redes sociales como Facebook o Instagram, Oberst et al. (2016) exponen que estas plataformas permiten a los adolescentes generar perfiles acordes a su auto-representación deseada, lo que las configura como un espacio muy atractivo. Según King et al. (2013), el incremento de los nuevos espacios tecnológicos implica cambios en nuestro comportamiento. En palabras de Lu et al. (2018), el uso excesivo de Internet puede derivar en problemas de salud. A un posible uso excesivo se debe añadir, tal y como indican Underwood y Ehrenreich (2017), la naturaleza de la adolescencia. En esta etapa el ser humano es especialmente susceptible de padecer los efectos negativos de las redes sociales. En concreto, pueden encontrarse ante situaciones que generen sentimientos de exclusión o victimización (Underwood & Ehrenreich, 2017).

La adicción a Internet ya fue definida por Young (1998) como una excesiva preocupación por las actividades que se realizan en esta plataforma y que generan malestar a escala personal, social o profesional en la vida cotidiana de los usuarios. Tal y como exponen El-Asam et al. (2019), en los últimos años se han ido sucediendo diversos términos como «excessive internet use», «problematic Internet Use» (PIU) o «Internet Addiction Disorder» (IAD). Otros autores como Müller et al. (2016) emplean el término «adicción a Internet» (IA), el cual definen como el uso excesivo e incontrolado de las aplicaciones online accesibles mediante Internet (redes sociales, juegos online, páginas de pornografía, etc.). Aunque estos términos son empleados con asiduidad, únicamente está reconocido el trastorno del juego en Internet (IGD). De hecho, este ya aparece en la última edición del «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders» (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013).

Análisis realizados en diferentes países y culturas demuestran que el uso persistente de Internet (redes sociales, juegos online u otras actividades relacionadas con navegar por la web) aumenta el riesgo de desarrollar comportamientos adictivos (Müller et al., 2016; Tsitsika et al., 2014). Son numerosas las investigaciones que relacionan el uso adictivo de Internet con diferentes problemas de salud que afectan al individuo y a su forma de relacionarse con el mundo que le rodea. Es especialmente alarmante la relación entre la adicción a Internet y la depresión o síntomas depresivos. Kaess et al. (2014), en su muestra de adolescentes europeos con una edad promedio de 15 años, encontraron que el uso patológico de Internet se relaciona con diferentes problemas mentales, entre ellos ideación suicida y depresión.

Gámez-Guadix et al. (2014), por su parte, verificaron la correlación entre trastorno depresivo y los componentes del uso problemático de Internet en población adolescente española de 13 a 17 años. Banjanin et al. (2015) afirman que el nivel de adicción a Internet se correlaciona con síntomas depresivos en adolescentes serbios con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Aun así, la relación entre adicción a Internet o uso patológico no es solo un problema endémico de Europa. Adolescentes asiáticos,

americanos del norte y del sur también sufren estas enfermedades psicológicas. Según diversos estudios, la relación entre adicción y depresión es mixta. En este sentido, encontramos diversos autores que muestran que la adicción afecta a los síntomas depresivos (Chou & Edge, 2012; Bickhan et al., 2015). También sucede a la inversa: son los síntomas depresivos quienes predicen la adicción (Bonetti et al., 2010; Kim et al., 2015). En el primer caso, la idealización de las cualidades personales y profesionales, ocultando los defectos propios, podría afectar al estado de ánimo de terceros (Chou & Edge, 2012). De la misma manera, la falta de normas por parte de las familias en cuanto al uso de las nuevas tecnologías parece propiciar la aparición de síntomas depresivos (Bickhan et al., 2015). En este sentido, es reseñable nombrar la investigación de Mehdizadeh (2010) según la cual los usuarios de Facebook con mayor índice de narcisismo y menor autoestima presentaban mayor actividad en línea. Esto es, eran más activos.

En el segundo caso, las personas con depresión usaban sus dispositivos móviles para reducir los sentimientos negativos (Kim et al., 2015). Asimismo, los adolescentes solitarios podrían presentar mayor dificultad a la hora de relacionarse cara a cara y esto incrementaría su interés por relacionarse de forma online (Bonetti et al., 2010). Así pues, se entrevistó que no existe consenso entre cuál es la variable dependiente y cuál la independiente.

De esta forma, la irrupción de Internet podría convertirse en un problema de salud para los jóvenes. McLaughlin y King (2015), entre otros, defienden que la adolescencia sigue siendo una etapa evolutiva de gran vulnerabilidad en cuestión de baja autoestima e inicio de trastorno depresivo y de ansiedad. Underwood y Ehrenreich (2017) recuerdan que las redes sociales pueden propiciar situaciones de exclusión y victimización. Por ello, Woods y Scott (2016) apuestan por la necesidad de comprender la relación entre patologías y redes sociales. Ante las evidencias del uso patológico de las nuevas tecnologías y de los problemas psicológicos que estas conllevan, se debe resaltar que existen factores de protección para su prevención. Autores como Wu et al. (2015) señalan que es fundamental orientar a los adolescentes en el buen uso de Internet apoyándose en las herramientas ofrecidas tanto por la escuela como por la familia.

2. Metodología

2.1. Pregunta de investigación

En los últimos años ha aumentado el interés por el uso que realizan los adolescentes de las nuevas tecnologías y por cómo estas comienzan a tener efectos sobre su salud. Es decir, por la comorbilidad entre el uso problemático-adictivo de Internet y la depresión en adolescentes.

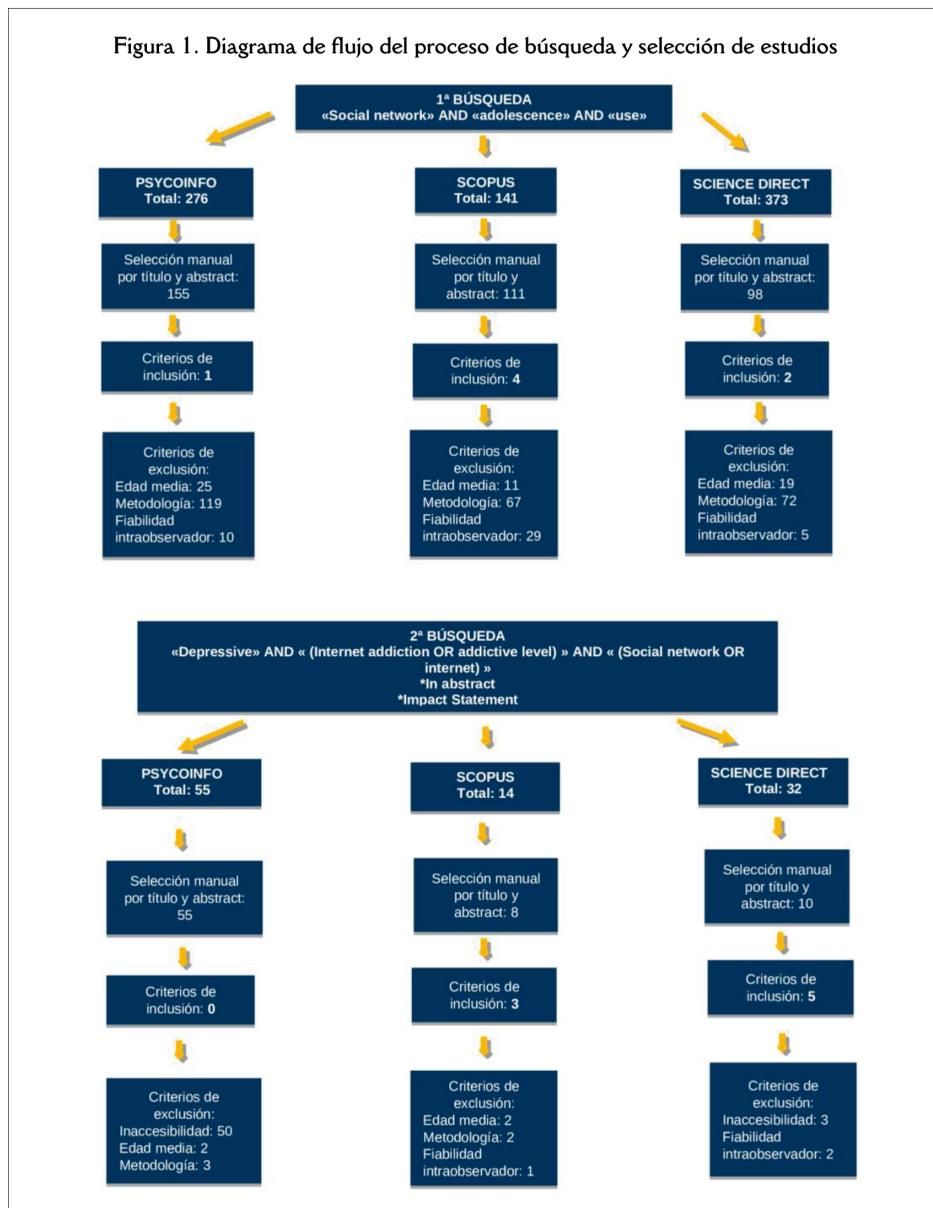
2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se estipulan una serie de criterios de inclusión para desarrollar la búsqueda:

- Edad de la muestra. La población de estudio corresponde a adolescentes, con una edad media comprendida entre los 12 y los 18 años (incluido hasta 18,9 para representar a estudiantes de Bachillerato y FP).
- Naturaleza metodológica de los artículos. Estos deben ser experimentales y cuantitativos.
- Fecha de publicación. Se estableció una horquilla desde el 2013 hasta el 2019.
- Fiabilidad intraobservador. Se optó por seleccionar únicamente revistas de reconocido prestigio que presentaran un índice Q1 en Scimago Journal & Country Rank.
- Los criterios de exclusión que se estipularon fueron:
- Naturaleza biomédica. Se descartaron aquellos que evaluaban la adicción y la depresión desde otros instrumentos que no fueran pruebas psicométricas.
- Población adolescente con necesidades educativas especiales (NEE) como rasgo principal. Si bien, se estipuló que se aceptarían aquellas investigaciones en las que los alumnos con NEE supusieran una medida estándar de acuerdo a la curva normal.
- Investigaciones sin datos cuantitativos claros y precisos. Aquellos estudios científicos que no presentaran datos numéricos o que no expusieran claramente el estadístico del cual se trata se eliminarían. Igualmente, aquellas que el software CMA detectase cualquier error estadístico.

2.3. Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda obedeció a lo estipulado por Botella y Sánchez (2015). Se realizó a partir de tres bases de datos: Psycinfo, Scopus y Science Direct. Se llevaron a cabo dos búsquedas booleanas con diferentes palabras clave (ver Figura 1). La primera búsqueda se realizó mediante las acciones booleanas de búsqueda de: «Social network AND adolescence AND use». Todos los artículos obtenidos fueron cribados manualmente leyendo el título y el abstract de los mismos (Figura 1). A continuación, se aplicaron acciones booleanas para la segunda búsqueda introduciendo otro tipo de palabras claves como: «depressive AND (internet addiction OR addictive level) AND (social network OR internet)». Se revisó la bibliografía de los diferentes artículos, pero no aportó ninguno que cumpliera con los criterios de inclusión. En total, el meta-análisis está constituido por 13 estudios, con k=9 muestras de Europa, Asia y América. La búsqueda se extendió durante 4 meses (octubre, noviembre y diciembre de 2018 y enero de 2019).



2.4. Procedimiento de codificación

El estudio se efectuó atendiendo a la guía ofrecida por el manual de revisiones sistemáticas de Cochrane en Higgins y Green (2011), en el cual se estipulan objetivos claros, así como términos relacionados con la elegibilidad de los criterios para la selección de estudios. La codificación de los estudios se realizó de forma manual, dado que su mayoría no hacía una referencia explícita a la adicción o uso excesivo de las nuevas tecnologías y depresión. En primer lugar, se estableció la necesidad de codificar los términos en una misma categoría: «adicción», «uso excesivo», «adicción a Internet», «uso medio y alto», «uso problemático de Internet», «consecuencias negativas del uso de dispositivos móviles» y «uso problemático de Facebook» como uso problemático.

Tal y como exponen El-Asam et al. (2019), en los últimos años se han ido sucediendo diversos términos como «uso excesivo de Internet», «uso problemático de Internet» o «trastorno de adicción a Internet». Por otra parte, solo se seleccionaron los estudios que abordaban la depresión, excluyendo términos como: «ideas suicidas», «pérdida de interés», «preocupación», «timidez», «soledad» y «alexitimia», entre otros, aunque pudieran ser síntomas del trastorno depresivo. El tamaño del efecto fue calculado a partir de datos expresados como correlaciones de Pearson y Odds Ratio y tamaño de la muestra con valor de p. Estos fueron integrados en el software estadístico CMA devolviendo un tamaño del efecto de $r=0,3$, atendiendo a Cohen (1998) que establece una correlación moderada positiva significativa entre ambas variables.

2.5. Instrumentos

En cuanto a los instrumentos para medir tanto el uso problemático de Internet como la depresión, se observa la Tabla 1.

| Tabla 1. Instrumentos psicométricos | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Autor | Instrumentos uso problemático | Instrumento depresión |
| El-Asam et al. | Problematic Internet Use (PIUQ) | Patient Health Questionnaire 9 (PHQ) |
| Woods & Scott | Social Integration and Emotional Connection subscale of the Social Media Use Integration Scale | Hospital Anxiety and Depression Scale |
| Walburg et al. | Internet Addiction Test (AIT) | Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) |
| Sami et al. | Internet Addiction Test (AIT) | Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) |
| Colder-Carras et al. | Video game addiction test (VAT) | Depressive Mood List |
| Banjanin et al. | Young Internet Addiction Test, designed | Center for Epidemiologic Studies of Depression Scale for Children (CES-DC) |
| Kircaburun et al. | Ten-item internet gaming disorder test (IGDT-10) | UCLA Loneliness Scale-Short form (ULS-4) |
| Jun | KCYPS | Korean Manual of Symptom Checklist |
| Chang et al. | Chen Internet Addiction Scale (CIAS) | Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) |
| Lin y otros | Chen Internet Addiction Scale (CIAS) | Ko's depression inventory |
| Zhang et al. | Beard's Diagnostic Questionnaire for Internet Addiction | Self Rating Depression Scale (SDS) |
| Gámez-Guadix et al. | Generalized Problematic Internet Use Scale 2 | Brief Symptom Inventory |
| Oberst et al. | Questionnaire of experiences related to mobile phone use (CERM) | Self-report Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) |

3. Resultados y análisis

3.1. Descripción de la muestra

La búsqueda de literatura relacionada con el uso patológico y los síntomas depresivos en los últimos años (2013-2019) ha devuelto unos resultados interesantes. De las 19 muestras ($K=19$) recogidas en los 13 estudios seleccionados finalmente, se obtiene una muestra total de 33.748 individuos. A este respecto cabe resaltar que la muestra más pequeña es de 20 y la más grande de 9.733. En cuanto a las culturas subyacentes a las investigaciones, hay que indicar que el 46,15% fueron realizadas con población europea (Francia, Serbia, UK, Holanda, España).

La población europea supone un 42,81% de la muestra total. Del mismo modo, un 30,76% de las investigaciones se realizó en Asia (China y Corea del Norte), suponiendo un 50,18% de la muestra total. Asimismo, un 15,31% de las investigaciones se llevó a cabo en países euroasiáticos (Israel y Turquía), resaltando que supone un 2,60% de la muestra total. En lo referente a América (representada por países hispanohablantes), el 7,69% de las investigaciones fue realizada en este continente y representa el 4,38% de la muestra.

La presencia de diversos países permite evidenciar si existen diferencias entre culturas. Sin embargo, cabe destacar que no se ha podido incluir ningún estudio realizado en África, América del Norte ni Oceanía. Asimismo, hubiera sido interesante tener una mayor representación de países indo-europeos y de Asia, pues esta última solo está representada por China y Corea del Sur, obviando el sudeste asiático y Oriente Medio.

En cuanto al sexo, vale indicar que dos estudios no facilitan los datos relacionados con esta variable. De la muestra total, un 38,15% son hombres y un 41,02% son mujeres. Del mismo modo, tres de ellos no aportan una edad media, sino que exponen una horquilla de años, mientras que los restantes informan de la edad media de sus participantes. En suma, la edad media de la muestra es 14,75 años.

Tabla 2. Datos sociodemográficos

| Autor | País | Fecha | Población | Género % hombres | Género % mujeres | Edad media |
|--------------------------|---------------|-------|-----------|------------------|------------------|-------------------------|
| El-Asam et al. | UK | 2019 | 1.814 | 53 | 47 | 12,6 |
| Woods & Scott | UK | 2016 | 467 | - | - | 14 |
| Walburg et al. | Francia | 2016 | 286 | 40,2 | 59,8 | 16,5 |
| Sami et al. | Israel | 2018 | 631 | 43,5 | 56,6 | 14,95 |
| Colder-Carras et al. | Holanda | 2017 | 9733 | 48,83 | 51,17 | 14,5 |
| Banjanin et al. | Serbia | 2015 | 336 | 34,52 | 65,48 | 18 |
| Kircaburun et al. | Turquía | 2019 | 242 | 93 | 7 | 18,78 |
| Jun (x3) | Corea del Sur | 2016 | 1877 | 49,77 | 50,23 | 15,98 14,89 13,89 |
| Chang et al. (x4) | Taiwán | 2014 | 2.315 | 52 | 48 | 15,5 |
| Lin et al. | Taiwán | 2018 | 2.170 | - | - | 15,83 |
| Zhang et al. | China | 2013 | 20 | 90 | 10 | 16,8 |
| Gámez-Guadix et al. (x2) | España | 2013 | 845 | 41,07 | 58,93 | 15,2 |
| Oberst et al. | Latinoamérica | 2017 | 1.468 | 25,59 | 74,31 | 16,59 |

3.2. Análisis estadístico

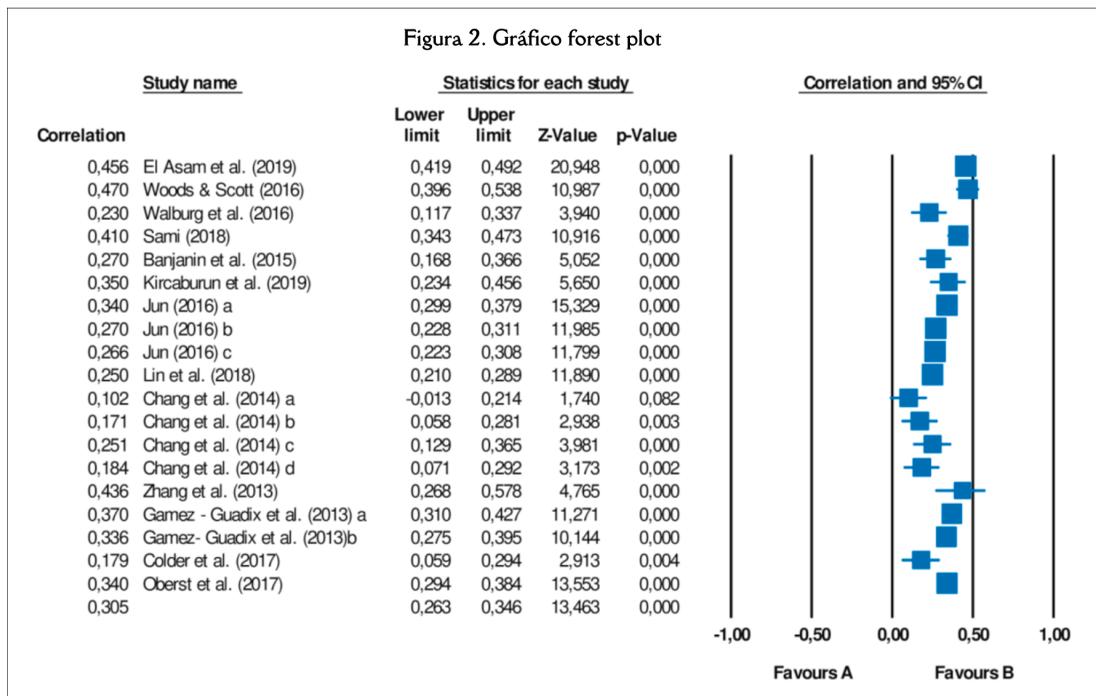
Este estudio pretende investigar la relación entre las variables «usos problemáticos de Internet» y «depresión» empleando el software CMA. Atendiendo a la muestra de coeficientes de correlación, se decidió transformar estos valores a Fisher Z (Martin-Andrés & Luna-del-Castillo, 2004). En la Figura 2 (gráfico de Forest Plot) se presenta el tamaño de la muestra y el intervalo de confianza de 95% (0,263, 0,346) para las investigaciones que relacionan ambas variables.

El efecto del tamaño obtenido es moderado ($d=0,30$) según Cohen (1988) y significativo ($p=0,000$). Aunque el 95% de los datos se encuentra dentro del intervalo de confianza, debemos resaltar que Banjanin et al. (2015), Walburg et al. (2016), Chang et al. (2014) y Colder-Carras et al. (2017) presentan límites inferiores menores al intervalo de confianza medio, al igual que El-Asam et al. (2019), Woods y Scott (2016), Sami et al. (2018) y Kircaburun et al. (2019) presentan valores por encima del límite superior medio. Esto supone que el intervalo de confianza es más amplio, lo que implica mayor variabilidad en los datos de dichos artículos y muy probablemente la presencia de datos extremos que hacen aumentar la desviación típica. Por otra parte, es necesario señalar que el valor p debe ser menor que 0,05 para aceptar que las correlaciones son significativas. En este sentido se expone que Chang et al. (2014) «a», tiene un valor p no significativo, $p=0,082$ pues es mayor que $p=0,005$, a diferencia del resto de la muestra. El peso de cada estudio se asume mediante el modelo Random o de efectos aleatorios. Posteriormente se explica esta toma de decisión.

Atendiendo a Cochrane en Higgins y Green (2011) se estudió la heterogeneidad de la muestra. El estadístico Q de Der-Simonian y Laird (1986) ($Q=139,368$, $df=8$, $p<0,000$) evidenció variabilidad en los estudios, rechazando la hipótesis de la homogeneidad.

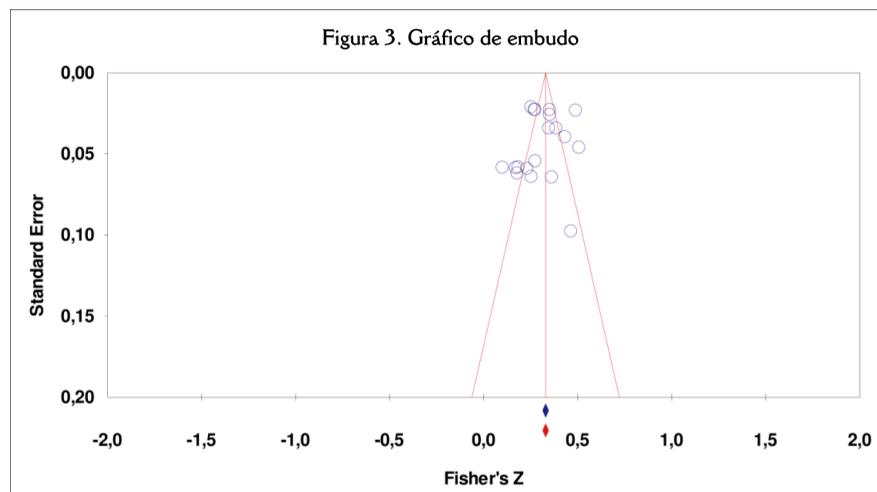
Por su parte, el estadístico I², el cual nos informa del porcentaje de variabilidad fruto de la heterogeneidad y no del azar, obtuvo un valor elevado (87,085%), indicando que existe una elevada heterogeneidad en los estudios. Higgins et al. (2003) exponen que la variabilidad de este meta-análisis se corresponde a alta. Por este motivo, se siguió el modelo Random o modelo de efectos aleatorios (Martin-Andrés & Luna-del-Castillo, 2004). No obstante, atendiendo a las indicaciones de Botella y Sánchez (2015) se aplicó la prueba «Egger's regression intercept» para verificar la no existencia de sesgo por publicación. Esta permite estimar la asimetría de los datos del gráfico de embudo, lo que determina el sesgo por publicación.

En esta observamos que no hay significatividad en ambas colas (p -value 1 tailed=0,25; p -value 2 tailed=0,50), lo cual implica la no existencia de sesgo (Egger et al., 1997). Además, el valor del error estándar es pequeño (1,57) y, por tanto, se aproxima bastante a la recta de regresión, lo que reafirma la no existencia de sesgo de publicación (Jin et al., 2014; Martin-Andrés & Luna-del-Castillo, 2004). Por otra parte, el gráfico de Funnel Plot (Figura 3) expone la variabilidad que se había encontrado previamente, reafirmando que la existencia de esta se debe a la diversa naturaleza de los estudios (Sterne et al., 2011) tal y como la prueba Egger's ha indicado. Conforme más avanza el cono, implica que el error estándar aumenta, por tanto, se puede permitir que haya algún estudio más abajo pero siempre que esté dentro de la estructura.



Debemos tener en cuenta que 3 estudios se alejan de la figura claramente. Estos son aquellos que presentan datos más extremos, si bien vale resaltar que, al realizar la transformación de una curva normal a la curva de Fisher, los valores mayores que 0,5 sufren cierta deformación, de manera que todavía los aleja más de la media.

Los estudios que se alejan de la figura por la derecha son El-Asam et al. (2019) así como Wood y Scott (2016) que trabajaron con muestra anglosajona (UK) y presentan intervalos de confianza mayores que la media (ver Figura 2). Por el lado izquierdo encontramos Chang et al. (2014) «a», el cual presenta un valor de límite inferior de intervalo de confianza significativamente más bajo que la media (Figura 2).



3.3. Variables moderadoras y análisis de meta-regresión

Se establecieron variables moderadoras para estudiar la variabilidad de las investigaciones (Botella & Sánchez, 2015). En este sentido, se determinaron tres: sexo, edad media y cultura (Europa, Euroasia, América y Asia), puesto que se consideró necesario determinar si estas eran variables que afectaban a la variabilidad de los resultados. Una vez realizada la meta-regresión (ver Tabla 3), se generan cinco modelos: 1) Sencillo; 2) Género femenino; 3) Género masculino; 4) Edad; 5) Cultura. El primer modelo, en el que no se introduce ninguna variable moderadora, no explica en ningún porcentaje la varianza, a diferencia de los restantes. Los modelos 2 y 3 (género) explican el 9% respectivamente de la varianza ($R^2=0,09$), pero solo el modelo 3 (género masculino) cuenta con una significatividad elevada ($p<0,05$). Esto implica que el sexo es una variable moderadora pero solo significativa en el caso masculino, por tanto, existen diferencias entre género en referencia al uso problemático de Internet y la depresión. En el modelo 4 (edad), aunque explicaría un 4% de la varianza, esta no es significativa ($p=0,383$), al igual que en el modelo 5 (cultura), donde un 14% de la varianza no es significativa ($p=0,1761$) (Martín-Andrés & Luna-del-Castillo, 2004). Es decir, la variabilidad de los datos presentados tiene su origen en diferencias de género y no de edad ni cultura.

Tabla 3. Meta-regresión del modelo 3 y test de comparación de modelos con efecto Random (MM). Distribución Z y Z de Fisher

| Meta-regresión M.3 | | | | | | |
|------------------------|--------------|----------------|--------------|--------------|---------|-----------|
| Covarianza | Coefficiente | Error estándar | 95% inferior | 95% superior | Valor Z | 2-valor-p |
| Intersección | 0,3497 | 0,0315 | 0,2880 | 0,4114 | 11,11 | 0,0000 |
| Hombre | -0,0000 | 0,0000 | -0,0001 | -0,0000 | -1,97 | 0,0491 |
| Comparación de modelos | | | | | | |
| Nombre modelo | TauSq | R ² | Q | df | Valor p | |
| Modelo 1 | 0,0079 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| Modelo 2 | 0,0071 | 0,09 | 3,28 | 1 | 0,07 | |
| Modelo 3 | 0,0072 | 0,09 | 3,87 | 1 | 0,04 | |
| Modelo 4 | 0,0076 | 0,04 | 0,76 | 1 | 0,383 | |
| Modelo 5 | 0,0068 | 0,14 | 4,94 | 3 | 0,1761 | |

3.4. Valores extremos

El estudio, que inicialmente se componía de 21 muestras y 15 estudios, se vio reducido por dos factores. Además, los estudios de Lu et al. (2018) y Wartberg et al. (2016) presentaban valores Fisher's Z extremos (0,016 y 0,019 respectivamente), los cuales estaban muy lejos de las restantes. No obstante, se considera necesario tener presentes estos tres estudios en la discusión.

4. Discusión y conclusiones

Existe consenso entre la mayoría de las investigaciones (Banjanin et al., 2015; Colder et al., 2017; El-Asam et al., 2019; Gámez-Guadix et al., 2013; Kircaburun et al., 2019; Lin et al., 2018; Sami et al., 2018; Walburg et al., 2016; Lu et al., 2018; Wartberg et al., 2016; Woods et al., 2016; Zhang et al., 2013) al exponer que entre usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes existe una correlación significativa y positiva; lo cual concuerda con los resultados expuestos en la Figura 2, pues se obtiene que el tamaño del efecto ($r=30$) es moderado según Cohen (1988). No obstante, Banjanin et al. (2015) reafirman que las regresiones múltiples mostraron que el tiempo invertido en redes sociales no tenía relación con la adicción a Internet y con síntomas depresivos. Por lo tanto, no se debe equiparar la cantidad de horas con un uso perjudicial para la salud.

La influencia del género como variable moderadora ha sido expuesta previamente en algunas de las investigaciones que componen la muestra. En coherencia a los resultados obtenidos, El-Asam et al. (2019) exponen que el 26,2% de la varianza de la puntuación general de «Problematic Internet Use Questionnaire» (PIUQ) es significativamente predecible con depresión ($p<0.001$) y género masculino ($p<0.001$). Walburg et al. (2016), por su parte, encuentran que los adolescentes (género masculino, $r=0,37$, $p<0.001$) que realizan un uso problemático de Facebook son significativamente más vulnerables ante depresión que las adolescentes (género femenino, $r=0,10$, $p>0,05$).

Lu et al. (2018), en su análisis de «Multiple logistic regression» revelaron que el género masculino, las creencias religiosas y los síntomas depresivos más severos se asociaban a la adicción a Internet. El presente estudio va en la línea de estos primeros autores, la meta-regresión explica cómo los hombres son más sensibles a sufrir ambas patologías ($R^2=0,09$, $p<0,05$). Si bien, otros investigadores como Banjanin et al. (2015), Wartberg et al. (2016) y Oberts et al. (2017) no registraron diferencias entre sexos.

Los estudios longitudinales de Jun (2016) y Chang et al. (2014) permiten analizar cómo la depresión aumenta a medida que crece el uso problemático. Jun (2016), en un estudio longitudinal de tres colas con población de diferentes edades, constató que la adicción al móvil y la depresión tenía una dirección bidireccional. Cada medida de adicción al móvil en T1 y T2 influía positivamente en los síntomas depresivos de T2 y T3 y los síntomas depresivos de T1 y T2 afectaban a la adicción por el móvil en los T2 y T3, respectivamente.

Por su parte, Chang et al. (2014) mostraron la influencia longitudinal de la adicción a Internet (IA) en la depresión (entre otros problemas de salud mental), siendo la depresión una variable que predice la iniciación y persistencia de los jóvenes a la adicción a Internet. Colder et al. (2017) permiten comparar la población que ya realiza un uso problemático y la que se encuentra en riesgo de padecerlo con síntomas depresivos, observando cómo la depresión crece a medida que aumenta el uso problemático. Lin et al. (2018) también comparan dos poblaciones: una con adicción a Internet y otra sin ella, evidenciando claras diferencias. El diagnóstico de IA se correlacionó positiva y significativamente con diversas variables, entre ellas: alexitimia, impulsividad, desaprobación de terceros en cuanto al uso de Internet, etc. Por otra parte, se correlacionaron de forma negativa con las variables como autoestima, bienestar subjetivo o apoyo social. Es decir, el malestar psicológico se relaciona con la adicción a Internet frente al bienestar que logra reducirla. En otras palabras, las variables psicológicas individuales son determinantes en la aparición del IA. Los resultados de la meta-regresión muestran que la edad no es una variable moderadora significativa (ver Tabla 3), es decir, no se trata de un problema evolutivo. Si bien, encontramos cómo el tiempo parece jugar un papel fundamental.

El uso problemático de Internet y los síntomas depresivos parecen retroalimentarse incrementando la problemática. Esto muestra la imperiosa necesidad de intervenir desde la educación. Al no ser ni la edad ni la cultura variables moderadoras existe el riesgo de que esta situación se pueda mantener en la etapa adulta. No debemos obviar que Cheng y Li (2014) demostraron que un 6% de la población adulta mundial sufre AI al igual que un 15-20% sufre depresión (Sotelo-Alonso et al., 2012). Teniendo en cuenta la correlación positiva entre ambas patologías es preciso comenzar a realizar programas de intervención en educación secundaria. De esta forma, se podría evitar futuros problemas de salud pública. Por otra parte, Gámez-Guadix et al. (2013) muestran que ser víctima de ciberbullying aumenta la incidencia en depresión y uso problemático.

En conclusión, existe evidencia de la existencia de relación entre el uso problemático de Internet y depresión en adolescentes, siendo el sexo la variable moderadora que influye de manera significativa en este. Si bien, existen otras variables que deben ser estudiadas y analizadas y que muestran comorbilidad con su uso patológico como problemas de comportamiento, hiperactividad, problemas emocionales, o salud física según El-Asam et al. (2019). Igualmente existe correlación positiva significativa entre trastorno del juego en Internet y traumas emocionales, ansiedad social o autoestima (Kircaburun et al., 2019) y Sami et al. (2018) señalan que la adicción a Internet presenta un efecto directo sobre las perturbaciones del sueño. De cualquier modo, que la edad no sea una variable moderadora, junto a investigaciones que correlacionan adicción a Internet y depresión en la etapa adulta suponen una alarmante situación. Es necesario intervenir en Educación Secundaria con la finalidad de evitar que estas patologías se trasladen a la vida adulta.

Es preciso exponer que existen ciertas limitaciones en este estudio, siendo la primera de ellas la escasa muestra de determinadas zonas, en especial la falta de población de África, Oceanía, América del Norte y Sudeste asiático. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones no exponen datos diferenciados por sexos ni tratan el uso problemático de Internet y los síntomas depresivos como principal temática. Como prospectiva se considera necesario continuar estudiando otras variables que puedan tener relación con el uso problemático de Internet, como por ejemplo ansiedad, estrés, problemas de sueño, baja autoestima y desarrollar proyectos de intervención para institutos.

Apoyos

Esta investigación tiene soporte del Grupo de Investigación Educaviva, la Cátedra de Inteligencia colectiva de la Universidad de Zaragoza y la cobertura de los contratos de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Referencias

- American Psychiatric Association (Ed.) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association.
- Banjanin, N., Banjanin, N., Dimitrijevic, I., & Pantic, I. (2015). Relationship between internet use and depression: Focus on physiological mood oscillations, social networking and online addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, *43*, 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.013>
- Bickham, D.S., Hswen, Y., & Rich, M. (2015). Media use and depression: exposure, household rules, and symptoms among young adolescents in the USA. *International Journal of Public Health*, *60*(2), 147-155. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0647-6>
- Bonetti, L., Campbell, M.A., & Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(3), 279-285. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0215>
- Botella, J., & Sánchez, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Chang, F.C., Chiu, C.H., Lee, C.M., Chen, P.H., & Miao, N.F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of Internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors*, *39*(10), 1434-1440. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.05.010>
- Cheng, C., & Li, A.Y. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A metaanalysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*, 755-760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
- Cho, C.M. (2017). Self-rating smart phone addiction scale for adolescents. In Israelashvili, M., & Romano, J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (pp. 571-573). Cambridge University Press.
- Chou, H.T.G., & Edge, N. (2012). They are happier and having better lives than I am: The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*, 117-121. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0324>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colder-Carras, M., Van-Rooij, A., de Mheen, D.V., Musci, R., Xue, Q.L., & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *68*, 472-479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060>
- Der-Simonian, R., & Laird, N. (1986). Meta-analysis in clinical trials. *Medline*, *7*, 177-188. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.09.002>
- Egger, M., Smith, G.D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, *315*(7109), 629-634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>
- El-Asam, A., Samara, M., & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive Behaviors*, *90*, 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007>
- Gámez-Guadix, M. (2014). Depressive symptoms and problematic Internet use among adolescents: Analysis of the longitudinal relationships from the cognitive behavioral model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*(11), 714-719. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0226>

- Higgins, J., Thompson, S., Deeks, J., & Altman, D. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557-560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Higgins, J.P.T., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Israelashvili, M., & Romano, J. (2016). *The Cambridge handbook of international prevention science*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316104453.024>
- Jin, Z.C., Wu, C., Zhou, X.H., & He, J. (2014). A modified regression method to test publication bias in meta-analysis with binary outcomes. *BMJ*, (7109), 629-634. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-132>
- Jun, S. (2016). The reciprocal longitudinal relationships between mobile phone addiction and depressive symptoms among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 58, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.061>
- Kaess, M., Durkee, T., Brunner, R., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Hoven, C., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Cohen, R., Cosman, D., Cotter, P., Fischer, G., Floderus, B., Iosue, M., Haring, C., ... Zibera, J. (2014). Pathological Internet use among European adolescents: Psychopathology and self destructive behaviors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(11), 1093-1102. [https://doi.org/10.1016/s0924-9338\(13\)76661-6](https://doi.org/10.1016/s0924-9338(13)76661-6)
- Kim, J.H., Seo, M., & David, P. (2015). Alleviating depression only to become problematic mobile phone users: Can face-to-face communication be the antidote? *Computers in Human Behavior*, 51, 440-447. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.030>
- King, A.L.S., Valença, A.M., Silva, A.C.O., Baczynski, T., Carvalho, M.R., & Nardi, A.E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- Király, O., Nagygyörgy, K., Koronczai, B., Griffiths, M.D., & Demetrovics, Z. (2015). Assessment of problematic Internet use and online video gaming. In Aboujaoude, E., & Starcevic, V. (Eds.), *Mental health in the digital age: Grave dangers, great promise* (pp. 46-68). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199380183.003.0003>
- Kircaburun, K., Griffiths, M.D., & Billieux, J. (2019). Psychosocial factors mediating the relationship between childhood emotional trauma and internet gaming disorder: a pilot study. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1565031-1565031. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1565031>
- Lin, M.P., Wu, J.Y., You, J., Hu, W.H., & Yen, C.F. (2018). Prevalence of internet addiction and its risk and protective factors in a representative sample of senior high school students in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 62, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.004>
- Lu, L., Xu, D.D., Liu, H.Z., Zhang, L., Ng, C.H., ... Xiang, Y.T. (2018). Internet addiction in Tibetan and Han Chinese middle school students: Prevalence, demographics and quality of life. *Psychiatry Research*, 268, 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.07.005>
- Martin-Andrés, A., & Luna-Del-Castillo, J.D. (2004). *Bioestadística para las Ciencias de la Salud*. Norma-Capitel. McLaughlin, K.A., & King, K. (2015). Developmental trajectories of anxiety and depression in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 311-323. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9898-1>
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 357-364. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0257>
- Müller, K.W., Dreier, M., Beutel, M.E., Duvén, E., Giral, S., & Wölfling, K. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.007>
- Oberst, U., Renau, V., Chamorro, A., & Carbonell, X. (2016). Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, 60, 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.085>
- Ofcom (Ed.). Children and parents: Media use and attitudes report. <https://bit.ly/2Yq5V5b>
- Pew Research Center (Ed.) (2015). *Teens, social media, and technology overview*. <https://pewrsr.ch/2QB8Xlp>
- Sami, H., Danielle, L., Lihi, D., & Elena, S. (2018). The effect of sleep disturbances and internet addiction on suicidal ideation among adolescents in the presence of depressive symptoms. *Psychiatry Research*, 267, 327-332. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.03.067>
- Sotelo-Alonso, I., Rojas-Soto, J.E., Sánchez-Arenas, C., & Irigoyen-Coria, A. (2012). La depresión en el adulto mayor: Una perspectiva clínica y epidemiológica desde el primer nivel de atención. *Archivos en Medicina Familiar*, 14(1), 5-13. <http://bit.ly/2r60tld>
- Sterne, J.A., Sutton, A.J., Ioannidis, J.P.A., Terrin, N., Jones, D.R., Lau, J., Carpenter, R., Rücker, G., Harbord, R.M., Schmid, C.H., Tetzlaff, J., Deeks, J.J., Peters, J., Macaskill, P., Schwarzer, G., Duval, S., Altman, D.G., Moher, D., & Higgins, J.P.T. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *BMJ*, (pp. 343). <https://doi.org/10.1136/bmj.d4002>
- Tsitsika, A.K., Tzavela, E.C., Janikian, M., Ólafsson, K., Iordache, A., ... Richardson, C. (2014). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *Journal of Adolescent Health*, 55(1), 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.010>
- Underwood, M.K., & Ehrenreich, S.E. (2017). The power and the pain of adolescents' digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, 72(2), 144-158. <https://doi.org/10.1037/a0040429>
- Walburg, V., Mialhes, A., & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*, 61, 327-331. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.009>
- Wartberg, L., Brunner, R., Kriston, L., Durkee, T., Parzer, P., Fischer-Waldschmidt, G., Resch, F., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Hoven, C.W., Carli, V., Wasserman, D., Thomasius, R., & Kaess, M. (2016). Psychopathological factors associated with problematic alcohol and problematic Internet use in a sample of adolescents in Germany. *Psychiatry Research*, 240, 272-277. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.057>

- Woods, H.C., & Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>
- Wu, C.Y., Lee, M.B., Liao, S.C., & Chang, L.R. (2015). Risk factors of internet addiction among internet users: An online questionnaire survey. *Plos One*, 10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137506>
- Young, K.S. (1998). *Caught in the net*. Wiley.
- Zhang, H.X., Jiang, W.Q., Lin, Z.G., Du, Y.S., & Vance, A. (2013). Comparison of psychological symptoms and serum levels of neurotransmitters in Shanghai adolescents with and without internet addiction disorder: A case control study. *Plos One*, 8(5), 1-4. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063089>



AlfaMed



Red interuniversitaria EuroAmericana
de Investigación sobre Competencias
Mediáticas para la Ciudadanía

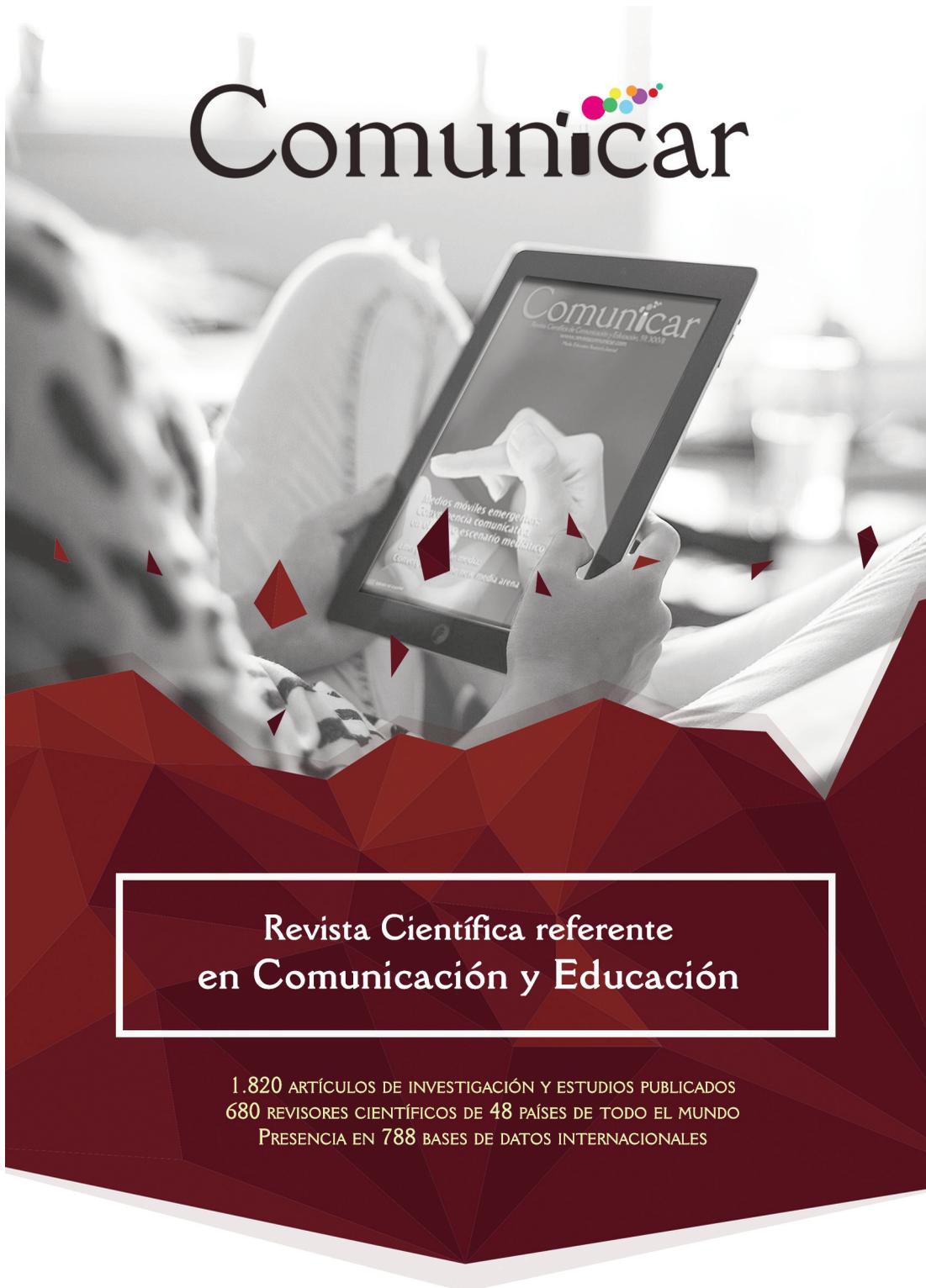
www.redalfamed.org



A central photograph showing several hands of different skin tones gathered together in a circle on a wooden desk. In the background, a laptop, a smartphone, and a power strip are visible. The image is framed by overlapping light gray geometric shapes.

MÁSTER UNIVERSITARIO
**Comunicación &
Educación Audiovisual**
master-educomunicacion.es

Comunicar



Revista Científica referente
en Comunicación y Educación

1.820 ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS PUBLICADOS
680 REVISORES CIENTÍFICOS DE 48 PAÍSES DE TODO EL MUNDO
PRESENCIA EN 788 BASES DE DATOS INTERNACIONALES

Clarivate
Analytics
JOURNAL CITATION REPORTS

Scopus DOAJ

DIALNET
MÉTRICAS

REDIB FECYT

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO

España:

- Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00€ adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 IBAN Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com

www.comunicarjournal.com

Pedidos: e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción anual institucional 2019 (58, 59, 60 y 61) 80,00€
- Suscripción anual personal 2019 (58, 59, 60 y 61) 75,00€
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00€
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00€
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00€
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00€
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00€
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00€
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00€
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00€
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00€
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00€
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00€
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00€
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00€
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00€
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00€
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00€
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00€
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00€
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00€
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00€
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00€
- Comunicar 22: Educomunicación 16,00€
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00€
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00€
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00€
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00€
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00€
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00€
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00€
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00€
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00€
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00€
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00€
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00€
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00€
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00€
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00€
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00€
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00€
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00€
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación 25,00€
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales 25,00€
- Comunicar 43: Prosumidores mediáticos 25,00€
- Comunicar 44: MOOC en educación 25,00€
- Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece 25,00€
- Comunicar 46: Internet del futuro 20,00€
- Comunicar 47: Comunicación y cambio social 20,00€

- Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación 20,00€
- Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo 20,00€
- Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas 20,00€
- Comunicar 51: E-innovación en la educación superior 20,00€
- Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva 20,00€
- Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social 20,00€
- Comunicar 54: Acceso abierto, tecnologías y educación 20,00€
- Comunicar 55: La esfera mediática 20,00€
- Comunicar 56: Ciberacosos: la amenaza sin rostro 20,00€
- Comunicar 57: Arte y compromiso social 20,00€
- Comunicar 58: Aprendizaje y medios digitales 20,00€
- Comunicar 59: Medios móviles emergentes 20,00€
- Comunicar 60: Cómo llegar a ser un genio 20,00€
- Comunicar 61: Competencia digital docente 20,00€
- Comunicar 62: Ecologías de aprendizaje en la era digital 20,00€
- Comunicar 63: Igualdad de género, medios y educación 20,00€

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00€
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00€
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00€
- El periódico en las aulas 14,00€

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00€
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00€
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00€
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00€

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00€
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00€
- Comprender y disfrutar el cine 16,00€
- Geohistoria.net 16,00€
- El periodista moral 19,00€

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00€
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00€
- Medios audiovisuales para profesores 16,00€
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50€
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00€
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00€
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00€

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato 14,00€
- Historietas de la comunicación 20,00€

CÓMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00€

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación

Próximos números



Comunicar 64 (2020-3)

Niños, adolescentes y medios en la era de las pantallas inteligentes: Riesgos, amenazas y oportunidades

Editores Temáticos:

Dr. Antonio García-Jiménez, Universidad Rey Juan Carlos (España)

Dr. Cristina Ponte, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Dr. Félix Ortega-Mohedano, Universidad de Salamanca (España)

Fecha inicial de llamada: 01-06-2019

Fecha final de llamada: 30-12-2019

Fecha de publicación: 01-07-2020



Comunicar 65 (2020-4)

Metodologías mixtas emergentes en investigación social: El reto de la digitalización

Editores Temáticos:

Dr. Bartolomé Rubia-Avi, Universidad de Valladolid (España)

Dra. Jennifer C. Greene, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Dr. Iván M. Jorín-Abellán, Universidad Estatal Kennesaw (Estados Unidos)

Fecha inicial de llamada: 01-09-2019

Fecha final de llamada: 28-02-2020

Fecha de publicación: 01-10-2020



Comunicar 66 (2021-1)

Escuelas públicas para la transformación en la Sociedad del Conocimiento

Editores Temáticos:

Dr. Ola Erstad, Universidad de Oslo (Noruega)

Dra. Raquel Miño, Universidad de Barcelona (España)

Dr. Pablo Rivera, Universidad de Barcelona (España)

Fecha inicial de llamada: 01-01-2020

Fecha final de llamada: 30-05-2020

Fecha de publicación: 01-01-2021

Comunicar es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la comunicación y la educación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en Monográfico como en Miscelánea) puede remitirnos su manuscrito. Normativa disponible en: www.revistacomunicar.com

Comunicar



Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores. 27 años de edición y 1.820 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 788 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos... Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 680 investigadores de 48 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS 3, con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas antiplagio (CrossCheck), métricas alternativas (PlumX, Dimensions)...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub, XML..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.

Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y online; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés para todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (31 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas en 2019/20, «Comunicar» es top mundial: 5ª del mundo en Scopus en CS y 9ª del mundo en JCR en Com. (top 1% mundial y top 4% mundial respectivamente; percentil 99% y 96%). En JCR es Q1 (1ª española en Educación y 1ª en Comunicación en español). En Scopus es Q1 en Educación, Comunicación y Estudios Culturales (1ª española); En Google Scholar Metrics es la 1ª revista indexada en español en todas las áreas. 1ª en REDIB (sobre 1.038 revistas), 1ª en FECYT Métricas en 2 de las 13 áreas publicadas y 1ª en Dialnet Métricas en Educación y en Comunicación.



Colaboran:



Edita



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293