

# Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 67, vol. XXIX

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

Media Education Research Journal

La ciberconvivencia como  
escenario social: Ética y emociones

Cyber convivencia as a social scenario:  
Ethics and emotions



Edición en español



© COMUNICAR, 67, XXIX

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293  
nº 67, vol. XXIX (2021-2), 2º trimestre, 1 de abril de 2021

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

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



#### JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

**JCR 2019 (2020-21):** Q1. Impact Factor: 3,375. 5 Year Impact Factor 3,830. Inmediacy Index: 0,775; Eigenfactor Score: 0,000740; Comunicación: Q1 (posición 13 de 92, primer decil mundial; 1ª en español); Educación: Q1 (posición 22 de 263, primer decil mundial; 1ª en español).

**SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX:** Indexada desde 2007 en Comunicación y Educación.



#### SCOPUS

**CITESCORE 2019 (2020-21):** (5,60); Q1 en Estudios Culturales (posición 2ª de 1.002) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 19ª de 387 (percentil 95). Q1 en Educación (posición 43ª de 1.254) (percentil 96).

**SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2019 (2020-21):** 1,092. Q1 en Estudios Culturales, en Comunicación y en Educación (primera revista en lengua española en Educación y Estudios Culturales y segunda revista en Comunicación).



#### 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 2020** (12 indicadores).



#### GOOGLE SCHOLAR

**2021:** Top 100 de Google: Posición 2ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científicas. H5: 39. Mediana H5: 54. En 2020-02-21: H: 85; H5: 70 (42.147 citas acumuladas).

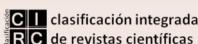
Según EC3 Reports, 2018 (UGR): Índice H5 (2013-2017): 1ª en Educación (sobre 165; H5: 38); 1ª en Comunicación (sobre 51; H5: 38).



#### DIALNET MÉTRICAS

Q1: EDUCACIÓN 2019 (2021): posición 1ª (de 223); IDR: 3,275 (655 citas).

Q1: COMUNICACIÓN 2019 (2021): posición 1ª (de 55); IDR: 3,275 (655 citas).



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

En 2021, Nivel A+ (máxima calificación).



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

2021: Posición 2ª de 1.160 revistas seleccionadas en todas las áreas. Calificación: 56,837.



#### ERIH+

Nivel INT2 (2020).

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR EDICIONES

- [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com) (Español)
- [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com) (English)

Administración: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

- [www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Redacción: [editor@grupocomunicar.com](mailto: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 (<https://bit.ly/2ZN0mjz>)
- EDICIÓN PORTUGUESA (<https://bit.ly/2Bt8P2>)
- EDICIÓN CHINA (<https://bit.ly/3g0h8BL>)
- EDICIÓN IBEROAMERICANA (<https://bit.ly/3fQB5uG>)
- EDICIÓN RUSA (<https://bit.ly/3hgc9g8>)

IMPRIME (Printed by): Estugraf. 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](http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda)

# SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 67, XXIX (2021-2)

**La ciberconvivencia como escenario social:  
Ética y emociones**

**Cyber convivencia as a social scenario:  
Ethics and emotions**



## TEMAS / DOSSIER

### EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dra. Eva M. Romera-Félix, Universidad de Córdoba (España)  
Dra. Rosario Ortega-Ruiz, Universidad de Córdoba (España)  
Dr. Peter Smith, Universidad de Goldsmiths (Reino Unido)

- |                                                                                                                                                                                       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 01. Ciberostracismo: Consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales . . . . .                                                                        | 09-20 |
| Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions<br><i>Simona Galbava, Hana Machackova y Lenka Dedkova (República Checa)</i>                        |       |
| 02. Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar . . . . .                                                                                          | 21-33 |
| Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support<br><i>Michelle F. Wright, Sebastian Wächs y Manuel Gámez-Guadix (Estados Unidos, Alemania y España)</i> |       |
| 03. Motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales . . . . .                                                                         | 35-45 |
| Motivation and perception of Hong Kong university students about social media news<br><i>Qiyi Kong, Kelly-Yee Lai-Ku, Liping Deng y Apple-Chung Yan-Au (Nueva Zelanda y China)</i>    |       |
| 04. Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes . . . . .                                                                                         | 47-59 |
| Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents<br><i>Andrea Núñez, Almería, David Álvarez-García y María-C. Pérez-Fuentes (España)</i>                        |       |
| 05. Ciberchismeo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia . . . . .                                                                                 | 61-71 |
| Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication<br><i>Eva M. Romera, Antonio Camacho, Rosario Ortega-Ruiz y Daniel Falla (España)</i>                 |       |

## CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- |                                                                                                                                                                                                  |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 06. Memes de Internet en tiempos de confinamiento por Covid-19 en Polonia . . . . .                                                                                                              | 75-85   |
| Internet memes in Covid-19 lockdown times in Poland<br><i>Roza Norstrom y Pawel Sarna (Polonia)</i>                                                                                              |         |
| 07. Afrontar la diversidad entre adolescentes: Eficacia de las narrativas personales en webs de apoyo . . . . .                                                                                  | 87-98   |
| Coping with distress among adolescents: Effectiveness of personal narratives on support websites<br><i>Sofie Mariën, Heidi Vandebosch, Sara Pabian y Karolien Poels (Bélgica y Países Bajos)</i> |         |
| 08. La percepción de padres e hijos sobre la publicidad en redes sociales . . . . .                                                                                                              | 99-109  |
| Parents' and children's perception on social media advertising<br><i>Beatriz Feijoo, Simón Bugueño, Charo Sádaba y Aurora García-González (España y Chile)</i>                                   |         |
| 09. El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo . . . . .                                                                                              | 111-121 |
| The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking<br><i>Jesús Bermejo-Berros (España)</i>                                                                         |         |
| 10. Newsgames frente a los discursos del odio en la crisis de los refugiados . . . . .                                                                                                           | 123-133 |
| Newsgames against hate speech in the refugee crisis<br><i>Salvador Gómez-García, María-Antonia Paz-Rebollo y José Cabeza-San-Deogracias (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 (5.000-7.000 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-7.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.500 palabras de texto, incluidas hasta 100 referencias).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por plataforma de gestión de manuscritos OJS: [www.revistacomunicar.com/ojs](http://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](http://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](http://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 90 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](http://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 promueve 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<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXIX, 67

## CONSEJO DE EDITORES (EDITORIAL BOARD)

### EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

- Dr. Ignacio Aguaded. Universidad de Huelva

### EDITORES ASOCIADOS (ASSISTANT EDITORS)

- Dra. Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dr. Rafael Repiso, Universidad Internacional de la Rioja
- Dr. Luis-Miguel Romero-Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos
- D<sup>a</sup> Arantxa Vizcaíno-Verdú, Universidad de Huelva
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dra. Patricia De-Casas-Moreno, Universidad de Nebrija

### EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)

- Dra. Eva M. Romero-Félix, Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Rosario Ortega-Ruiz, Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Peter Smith, Universidad de Goldsmiths (Reino Unido)

### COEDITORES INTERNACIONALES

- **Ed. Inglesa:** Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- **Ed. Portuguesa:** Dra. Vanessa Matos, Univ. Fed. Uberlândia (Brasil)
- **Ed. China:** Dra. Alice Lee, Hong Kong, Dr. Yuechuan Ke (USA) y Dra. Meng Shen (España)
- **Ed. Iberoamericana:** Dr. Octavio Islas (Ecuador)
- **Ed. Rusa:** Dr. Alexander Fedorov (Rusia) y Dra. Margarita Bakieva (España)

## CONSEJO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- 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
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- 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. 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. Armanda 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

## CONSEJO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- 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. 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
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU

## COMITÉ DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 898 Revisores de 52 países (2021-2)
- [www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revisores](http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revisores)

## CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Mgtr. Daniela Jaramillo-Dent, Universidad de Huelva
- Mgtr. Mónica Bonilla-Del-Río, Universidad de Huelva
- Mgtr. Bárbara Castillo-Abdul, Universidad de Huelva
- Mgtr. Sabina Civila, 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

- ASISTENTE TIC (ICT Consultant): Alex Ruiz
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Belén Pérez

# Comunicar<sup>©</sup>

## Criterios de Calidad (Quality Criteria)

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

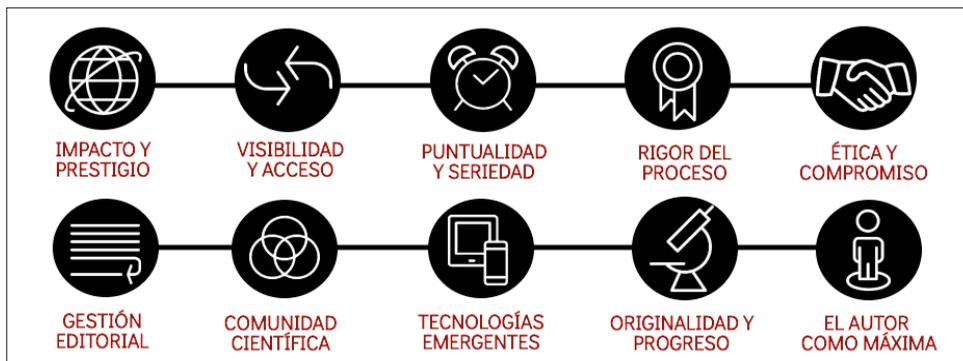
PREMIO GLOBAL MIL  
UNESCO, 2019

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 733 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 67

- Número de trabajos recibidos: 237 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 4,22%; Nivel de rechazo de manuscritos: 95,78%.
- Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 44 países.
- Número de Revisiones: 380 (137 internacionales y 243 nacionales) (véase en: [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 28 países.
- Internacionalización de autores: 9 países (Alemania, Chile, China, EE.UU., España, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia y República Checa).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales en COMUNICAR 67: 805 (2021-02) ([www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).



Comunicar 67



# Dossier monográfico

La ciberconvivencia como escenario  
social: Ética y emociones

Cyber convivencia as a social scenario:  
Ethics and emotions

Special Issue



Q1  
2019

# Comunicar



Web of  
Science  
Group

A Clarivate  
Analytics  
company

## Scopus®

Journal Citation Reports

2ª / 1.002 Estudios Culturales

22º / 263 Educación

19º / 387 Comunicación

13º / 92 Comunicación

43º / 1.254 Educación



# Ciberostracismo: Consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales

Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions

-  Simona Galbava. Investigadora Junior, Equipo de Investigación Interdisciplinaria sobre Internet y Sociedad, Universidad de Masaryk (Chequia) (459829@mail.muni.cz) (<https://orcid.org/0000-0002-5706-7105>)
-  Dra. Hana Machackova. Profesora Asociada, Equipo de Investigación Interdisciplinaria sobre Internet y Sociedad, Universidad de Masaryk (Chequia) (hmachack@fss.muni.cz) (<https://orcid.org/0000-0001-9498-9208>)
-  Dra. Lenka Dedkova. Investigadora Postdoctoral, Equipo de Investigación Interdisciplinaria sobre Internet y Sociedad, Universidad de Masaryk (Chequia) (ldedkova@fss.muni.cz) (<https://orcid.org/0000-0002-0807-1183>)

## RESUMEN

Este estudio se centra en el efecto del ostracismo cibernético en los sitios de redes sociales. Sobre la base de un modelo de necesidad temporal-amenaza del ostracismo, analizamos el efecto en reacciones reflexivas, específicamente el empeoramiento del ánimo y amenaza a cuatro necesidades fundamentales (sentido de pertenencia, autoestima, existencia con sentido y control), y la reacción reflexiva en forma de comportamiento prosocial, antisocial o evasivo. También nos concentramos en el papel que desempeña la ansiedad social. Mediante el uso de la herramienta experimental Ostracism Online (Ostracismo en línea), realizamos un experimento en línea en el que se manipuló el ostracismo, se midieron las reacciones reflexivas autoinformadas en un juego financiero cooperativo recientemente desarrollado. Los participantes fueron 196 adultos jóvenes checos (de 18 a 30 años; 62% mujeres). T-tests demostraron empeoramiento del ánimo y amenaza más alta en las cuatro necesidades fundamentales en la etapa reflexiva de los participantes ostracidos. Los modelos de regresión mostraron que la ansiedad social tenía poco efecto en las reacciones reflexivas, pero no moderaba el efecto del ostracismo. El tipo de necesidad amenazada y ansiedad social no predijo la reacción reflexiva; el único indicador significativo de la respuesta antisocial fue el ostracismo experimentado. Incluso una forma leve de ostracismo en forma de falta de reacciones por parte de extraños a la publicación compartida puede dar lugar a consecuencias emocionales y conductuales negativas.

## ABSTRACT

This study focuses on the effect of cyberostracism on social networking sites. Based on the temporal need-threat model of ostracism, we examined a) reflexive reactions, specifically worsened mood and threats to the four fundamental needs (i.e., belongingness, self-esteem, meaningful existence, and control), and b) reflective reactions, in the form of prosocial, antisocial, and avoidance behavior. We also focused on the role of social anxiety. Using the experimental tool Ostracism Online, we conducted an online experiment to manipulate ostracism, measure self-reported reflexive reactions, and measure reflective reactions in a newly developed cooperative financial game. The participants were 196 young Czech adults (age 18-30; 62% women). T-tests showed worsened mood and higher threat connected to all four of the fundamental needs in the reflexive stage in ostracized participants. Regression models showed that social anxiety had a small effect on reflexive reactions, but it did not moderate the effect of ostracism. The type of threatened need and social anxiety did not predict a reflective reaction. The only significant predictor of antisocial response was experienced ostracism. Even a mild form of ostracism such as the lack of reactions by strangers to a shared post can lead to negative emotional and behavioral consequences.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberostracismo, exclusión social, Ostracism Online, redes sociales, ansiedad social, emociones.  
Cyberostracism, social exclusion, Ostracism Online, social networking sites, social anxiety, emotions.



## 1. Introducción

El ostracismo es una forma de exclusión social en la que uno es ignorado por los demás y, por lo general, no se conocen los motivos de ese tratamiento. Se trata de un fenómeno social desagradable que tiene consecuencias emocionales y conductuales negativas, como el empeoramiento del estado de ánimo, la amenaza de las necesidades fundamentales y las conductas de afrontamiento antisociales (Williams, 2009). Puesto que una parte considerable de las interacciones sociales actuales tienen lugar en línea (Ryan et al., 2017), las personas se enfrentan al ostracismo en Internet, en particular en los sitios de redes sociales (RRSS, por sus siglas en inglés) y en otros entornos en línea que se enfocan en las interacciones directas de los usuarios (por ejemplo, debates en línea, juegos; Williams et al., 2000). Hasta la fecha, una gran parte de la atención de las investigaciones se ha centrado en formas más directas de agresión y en experiencias complejas de victimización (Kowalski et al., 2014). Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran específicamente en este tipo de experiencias negativas.

En nuestro estudio, nos proponemos enriquecer los conocimientos actuales centrándonos en la experiencia del ciberostracismo en los adultos jóvenes. Específicamente, seguimos la línea de investigación que utilizó el método experimental propuesto por Wolf et al. (2015), Ostracism Online [Ostracismo en línea] (Schneider et al., 2017; Tobin et al., 2018). Además, orientamos nuestra investigación según el modelo de ostracismo temporal de amenaza de necesidades de Williams (2009), que predice las reacciones emocionales al ostracismo experimentado y la respuesta conductual. Al aplicar el diseño experimental con el fin de simular la falta de reacciones de los demás en los participantes adultos, pretendemos aportar más evidencia sobre las reacciones al ciberostracismo. Específicamente, examinamos las reacciones reflejas, como los cambios de estado de ánimo y las amenazas a las cuatro necesidades fundamentales, y las reacciones reflexivas, como el comportamiento prosocial y antisocial. El estudio también se concentró en el rol de la ansiedad social para comprender mejor las diferencias individuales en las reacciones al ostracismo.

### 1.1. Ciberostracismo

En las RRSS, el ostracismo puede consistir en ignorar a alguien en un chat o en una sección de comentarios (Donate et al., 2017; Tobin et al., 2015). Sin embargo, las personas pueden sentirse excluidas incluso con signos más leves de ostracismo, como al no recibir suficientes comentarios en una publicación compartida (Schneider et al., 2017; Tobin et al., 2018; Wolf et al., 2015). Esto ocurre a menudo debido a la falta de uso de potencialidades digitales paralingüísticas (PDA [por sus siglas en inglés]; Hayes et al., 2016); en otras palabras, las herramientas de un solo clic (por ejemplo, un «Me gusta» en Facebook, un «♥» en Instagram) suelen tener el significado de apoyo o, al menos, de validación de ser notado (Wohn et al., 2016). Se ha demostrado que la adquisición de una PDA puede dar lugar a sentimientos agradables de felicidad, valía personal, aumento de la autoestima y mayor satisfacción de la necesidad de pertenecer (Burrow & Rainone, 2017; Reich et al., 2018). Por el contrario, la falta de reacción puede producir tristeza (Hayes et al., 2016) y, como han demostrado estudios experimentales anteriores, ostracismo, incluso dentro de un grupo de desconocidos (Schneider et al., 2017; Tobin et al., 2018; Wolf et al., 2015).

Las investigaciones anteriores sobre el ciberostracismo a menudo utilizaban versiones del juego virtual de lanzamiento de pelotas llamado «Cyberball» (Williams et al., 2000). En este juego, el participante condenado al ostracismo juega con otros dos o tres jugadores en línea. Después de algunos lanzamientos iniciales, no vuelve a recibir la pelota. Lamentablemente, esta situación no se corresponde en gran medida con las experiencias actuales del ciberostracismo, especialmente en las redes sociales. Para nuestro estudio, adaptamos el método propuesto por Wolf et al. (2015): ostracismo en línea. Ostracismo en línea simula las condiciones de obtención de una retroalimentación insuficiente para el contenido compartido y se alinea mejor con las experiencias del ciberostracismo. Utilizamos este nuevo método experimental para analizar la sensación de ostracismo en adultos jóvenes que se invoca por la falta de reacciones de la PDA.

### 1.2. Modelo de ostracismo temporal de amenaza de necesidades

Las reacciones específicas a las experiencias de ostracismo se describen y explican en un modelo de ostracismo temporal de amenaza de necesidades (Williams, 2009). Este modelo describe el efecto

del ostracismo en tres fases: refleja, reflexiva y de resignación. Las dos primeras fases se describen a continuación, la tercera no se incluye en nuestro estudio porque la resignación es una reacción que se asocia con sentimientos de alienación, inutilidad, impotencia y depresión después de un ostracismo a largo plazo, que es imposible de estudiar con nuestro diseño experimental.

### 1.2.1. Fase refleja

La fase refleja incluye las reacciones inmediatas al ostracismo experimentado, que se manifiestan en un cambio en el estado de ánimo y una amenaza a las cuatro necesidades fundamentales: pertenencia, autoestima, existencia con sentido y control. Desde una perspectiva evolutiva, el ostracismo y la exclusión social pueden haber tenido un gran impacto en las posibilidades de supervivencia y reproducción de un individuo. Esto probablemente condujo al desarrollo de un mecanismo adaptativo innato para detectar incluso los signos más leves de ostracismo y permitirle a una persona actuar en consecuencia (Williams & Wesselmann, 2011). La detección se produce de forma rápida y es básicamente un reflejo; se asocia con la experiencia de dolor social que es neuroanatómicamente similar a la experiencia de dolor físico (Eisenberger et al., 2003). La experiencia de dolor social causada por el ostracismo se manifiesta en la menor satisfacción de las cuatro necesidades humanas: pertenencia, autoestima, existencia con sentido y control. Williams (2009) explicó que la necesidad de pertenecer está en peligro porque se le niega a la persona la posibilidad de formar parte de un grupo o de una relación dual. La falta de conocimiento de las razones de ese tratamiento lleva a reflexionar sobre el motivo por el que se merece eso, lo cual es perjudicial para la autoestima (incluso más que lidiar con una razón específica). El ostracismo también puede dar lugar a una amenaza existencial en forma de amenaza a la existencia con sentido (asimilada a la «muerte social») y, puesto que no se encuentra ninguna reacción y, por lo tanto, no se puede resolver la situación, también se pierde el control. El dolor social causado por el ostracismo también se relaciona con una disminución del afecto positivo y un aumento del afecto negativo, que incluye la ansiedad, la tristeza y la ira (Eisenberger et al., 2003; Williams, 2009).

Estos efectos propuestos del ostracismo ya han sido analizados en estudios experimentales. No obstante, si bien Wolf et al. (2015) lograron verificar el impacto negativo en las cuatro necesidades utilizando el nuevo método Ostracismo en línea, la réplica posterior por parte de Schneider et al. (2017) no logró verificar el efecto en una necesidad de control. Por lo tanto, en nuestro estudio, volveremos a analizar el efecto del ostracismo con el mismo diseño; además, también examinaremos el presunto efecto sobre la disminución del efecto positivo.

- H1a. Las personas condenadas al ostracismo obtendrán una menor satisfacción de pertenencia, autoestima, control y existencia con sentido que las personas no condenadas al ostracismo.
- H1b. Las personas condenadas al ostracismo estarán de peor humor que las que no lo están.

### 1.2.2. Ansiedad social

La teoría original establece que la reacción refleja debe ser resistente a los efectos de los factores situacionales y de personalidad. Sin embargo, sobre la base del conocimiento previo del papel de la ansiedad social, pretendemos reexaminar los posibles efectos moderadores de esta característica personal. En general, las personas con ansiedad social tienen más miedo a las evaluaciones de los demás, registran rápidamente hasta los más mínimos signos de rechazo y tienden a interpretar las situaciones poco claras de manera bastante negativa (Miller, 2009). De acuerdo con las hipótesis de compensación social, las personas con ansiedad social pueden ser incluso más vulnerables a una experiencia en línea negativa porque pueden tener menos oportunidades de compensar las experiencias en línea con otra interacción (Valkenburg & Peter, 2007). Estudios anteriores demostraron que la ansiedad social está vinculada a las experiencias negativas en línea adicionales. Por ejemplo, McCord et al. (2014) encontraron un fuerte vínculo entre la ansiedad social y la ansiedad durante las interacciones en Facebook. Específicamente, las personas con ansiedad social se preocupaban por no recibir comentarios para un mensaje o una solicitud de amistad, tenían mayor temor de escribir publicaciones en su propio muro o en el de otra persona, y se inquietaban con respecto a comentar las publicaciones de los demás. Con respecto al ciberostracismo, Zadro et al. (2006) observaron que las personas con mayor ansiedad social tardaban más en recuperarse

de la experiencia del ostracismo inducido por la tarea de Cyberball. Aunque el estudio no mostró un efecto moderador en las reacciones inmediatas, tenemos en cuenta que el Ostracismo en línea es más personal y socialmente interactivo que la tarea de Cyberball y que, por lo tanto, podría ser más amenazante para las personas con ansiedad social. Sobre la base de estas suposiciones, reexaminaremos la hipótesis de que las personas con ansiedad social perciben la experiencia del ostracismo como más amenazante.

- H2. Los individuos que están en ostracismo con mayor ansiedad social experimentarán una menor satisfacción de sus necesidades.

### 1.2.3. Reacción reflexiva

En la fase reflexiva, las personas elaboran y evalúan el episodio de ostracismo y posteriormente aplican estrategias cognitivas y de comportamiento para proceder a la recuperación. De acuerdo con la hipótesis del fortalecimiento de necesidades, las personas eligen comportamientos que fortalecen sus necesidades más amenazadas (Williams, 2009). El modelo ofrece dos posibles respuestas para recuperarse de la experiencia del ostracismo: prosocial y antisocial. Reaccionar de manera prosocial debería aumentar las posibilidades de reinclusión, lo que a su vez redundaría en un aumento de la satisfacción de pertenencia y autoestima. Por otra parte, las personas que se sienten más amenazadas con respecto a las necesidades de control y de existencia con sentido deberían elegir una respuesta antisocial, porque tienden a provocar una reacción independientemente de las posibles consecuencias negativas (Williams, 2009).

Wesselmann et al. (2015) afirmaron que las personas condenadas al ostracismo muestran reacciones más extremas que el resto de las personas involucradas, independientemente de si se trata de un comportamiento prosocial o antisocial. La mayoría de las investigaciones se centran en cada reacción por separado, por lo que cabe suponer que las personas condenadas al ostracismo se verán más reflejadas en cualquier respuesta disponible a fin de fortalecer al menos algunas necesidades. En nuestro estudio, pretendemos contribuir a esta línea de investigación examinando si las diádas antes mencionadas de las necesidades más amenazadas predicen la reacción respectiva.

- H3a. Las personas condenadas al ostracismo que están menos satisfechas con respecto a las necesidades de pertenencia o autoestima tenderán a elegir una respuesta prosocial.
- H3b. Las personas condenadas al ostracismo que están menos satisfechas con respecto a las necesidades de existencia con sentido o control tenderán a elegir una respuesta antisocial.

Recientemente, se ha añadido al modelo la reacción evasiva (Ren et al., 2016). En su estudio, la introversión predijo un mayor deseo de soledad después de experimentar el ostracismo. Tenemos la intención de seguir explorando este tipo de reacción. Aunque la hipótesis de fortificación de necesidades no tiene en cuenta esta reacción –porque las personas con altos niveles de ansiedad social tienden a evitar las situaciones sociales en las que existe un riesgo de rechazo (Miller, 2009)–, suponemos que las personas con ansiedad social no querrán seguir interactuando con el grupo que las condenó al ostracismo.

- H3c. Los individuos condenados al ostracismo con mayor ansiedad social tenderán a elegir una respuesta evasiva.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes

En noviembre de 2019, compartimos una invitación para participar en este estudio en los grupos de Facebook de las universidades checas. Un incentivo era la oportunidad de ganar uno de los cinco premios de aproximadamente siete euros. Por lo tanto, se utilizó un muestreo de conveniencia. Un total de 671 personas entraron en el estudio y 246 lo terminaron. La mayor deserción se produjo durante la manipulación experimental. Cincuenta participantes fueron excluidos, ya sea por controles de manipulación (adaptado de Wolf et al., 2015) o dificultades técnicas informadas. La muestra final comprendía 196 participantes (62% mujeres) de 18 a 30 años de edad ( $M=22,51$   $SD=2,80$ ); el 67% tenía educación secundaria, el 32% educación terciaria y el 1% educación primaria. Los participantes fueron asignados al azar a una de las dos condiciones experimentales. La condición de ostracismo incluyó 88 participantes (45% de la muestra). Los grupos no difirieron significativamente en cuanto a género ( $\chi^2(1)=0,912$ ;  $p=0,339$ ), edad ( $t(194)=0,43$ ;  $p=0,666$ ), ni uso de las RRSS ( $t(194)=1,21$ ;  $p=0,229$ ).

## 2.2. Procedimiento e instrumentos

A los participantes se les dijo que el estudio examinaba el comportamiento en línea de los usuarios de RRSS y que se les pediría que completaran un cuestionario y contribuyeran a una tarea de grupo con otros participantes en línea. Se les aseguró su anonimato y su derecho a retirarse en cualquier momento. Los participantes dieron su consentimiento informado al entrar en la encuesta. La primera parte del estudio consistió en preguntas sobre demografía, ansiedad, artículos de autoestima redactados de manera positiva (Rosenberg, 1965) (para aliviar el efecto de los elementos de ansiedad), y una pregunta sobre el uso que hacían de las RRSS. A continuación, se dedicaron a una tarea de grupo (sección 2.2.1.), tras la cual completaron el cuestionario sobre la necesidad-satisfacción refleja y el estado de ánimo, y los controles de manipulación. Luego, los participantes interactuaron de nuevo con el grupo en una tarea financiera cooperativa (sección 2.2.3.). Para cumplir con el objetivo del estudio, los participantes fueron confundidos para que creyeran que estaban interactuando con personas reales. En realidad, los otros participantes y sus reacciones fueron programados previamente, y difirieron de acuerdo con la condición experimental asignada. La manipulación se explicó después de la encuesta.

### 2.2.1. Ostracismo

Adaptamos Ostracismo en línea (Wolf et al., 2015) para manipular el nivel de ostracismo. A los participantes se les dijo que tenían que resolver una breve tarea en grupo con otras personas en línea. En realidad, solo los participantes formaron parte del experimento; los otros perfiles y reacciones fueron programados. De las opciones proporcionadas, los participantes eligieron su nombre de usuario y una foto de perfil. También escribieron un texto corto (140-400 caracteres) para presentarse al grupo. Luego se les pidió a los participantes que «conocieran» a los demás en una sala virtual programada previamente, donde debían inspeccionar los demás perfiles y donde podían indicar «Me gusta» y recibir «Me gusta» (Figura 1). Se instruyó a los participantes que esta parte duraría tres minutos y que era importante que participaran en ella. Para aumentar la credibilidad, se utilizó una animación para representar la conexión establecida. Aunque el procedimiento experimental tenía una validez externa limitada, superó las limitaciones del Cyberball al simular una situación que se puede encontrar en las redes sociales. En cuanto a la validez interna, la manipulación programada previamente y la asignación aleatoria de las condiciones experimentales podían garantizar una mayor validez interna, aunque la administración en línea limitaba el control general del procedimiento.

Figura 1. Perfil de ejemplo



Nota. Traducción del perfil. \*Hola, mi nombre es Annie y tengo 22 años. Estudio Química en la Facultad de Ciencia, MU en Brno. Me gusta mucho viajar y ver series. También disfruto aprendiendo nuevas cosas en la vida, y esa es una de las razones por las que he decidido hacer un curso de buceo.

En su estudio original, Wolf et al. (2015) crearon 11 perfiles programados previamente y trataron de lograr la máxima diversidad en cuanto a edad, género y raza, al pedirles a personas de diferentes lugares que escribieran un párrafo introductorio sobre ellos mismos. En este estudio seguimos un procedimiento similar, aunque solo se incluyó a las personas de la población considerada: los usuarios de RRSS, de 18 a

30 años ( $n=10$ ). Eran en su mayoría estudiantes universitarios. Las descripciones fueron luego revisadas y probadas en las entrevistas cognitivas ( $n=5$ ).

En el experimento se mostraron un total de nueve perfiles (incluido el del participante), con el perfil del participante en la esquina superior izquierda. En ambas condiciones, los miembros programados previamente recibieron la misma cantidad de «Me gusta» (que oscilaban entre dos y siete). En la condición experimental, los participantes recibieron solo un «Me gusta» en su perfil (es decir, la menor cantidad de «Me gusta» en un grupo) y, en la condición de control, los participantes recibieron cuatro «Me gusta» (es decir, la cantidad promedio).

### 2.2.2. Reacciones reflejas

La pertenencia, la autoestima, la existencia con sentido y el control se midieron con el Cuestionario de satisfacción de necesidades refleja (Williams, 2009). La herramienta evalúa cuatro dimensiones de los sentimientos experimentados durante la manipulación con 20 elementos y una escala de Likert de cinco puntos (1=Muy en desacuerdo, 5=Muy de acuerdo). El CFA en R (paquete «lavaan»), usando UWLS, confirmó la estructura de cuatro dimensiones. El modelo de 19 elementos (uno de ellos –«Me sentí incapaz de influir en la acción de los demás»– se suprimió debido a la escasa discriminación) tuvo una adaptación satisfactoria (TLI=0,972; CFI=0,976; SRMR=0,080; RMSEA=0,056). Las puntuaciones de las subescalas se calcularon estableciendo un promedio de las respuestas.

La pertenencia se midió con cinco elementos (por ejemplo, «Sentí que pertenecía al grupo»),  $M=3,3$ ;  $SD=0,95$ ;  $\alpha=0,842$ . La autoestima se midió con cinco elementos (por ejemplo, «Me sentí querido»),  $M=3,0$ ;  $SD=0,83$ ;  $\alpha=0,792$ . La existencia con sentido se midió con cinco elementos (por ejemplo, «Me sentí invisible (R)'),  $M=3,3$ ;  $SD=0,89$ ;  $\alpha=0,812$ . El control se midió con cuatro elementos (por ejemplo, «Me sentí poderoso»),  $M=2,5$ ;  $SD=0,85$ ;  $\alpha=0,724$ . El estado de ánimo se midió con cuatro elementos («Me siento bien/amigable/enfadado/triste») en una escala de Likert de cinco puntos (1=Muy en desacuerdo, 5=Muy de acuerdo) adaptada de Williams (2009). Los elementos «enojado» y «triste» fueron invertidos, y la puntuación final se calculó como un promedio ( $M=3,94$ ;  $SD=0,88$ ;  $\alpha=0,827$ ).

### 2.2.3. Reacciones reflexivas

La segunda tarea de grupo fue en forma de un juego financiero cooperativo que medía las reacciones reflexivas (por ejemplo, prosociales, antisociales, evasivas). La tarea consistía en administrar colectivamente el dinero para maximizar el beneficio global del grupo. Se les dijo a los participantes que a cada uno se le asignaba al azar un crédito de juego de diferente monto. La cantidad mínima (500 CZK, aproximadamente 19 euros) era necesaria para jugar el juego. El participante recibió un crédito de 800 CZK. Siete de los jugadores programados previamente recibieron una cantidad suficiente de dinero de juego (por ejemplo, de 500 CZK a 1000 CZK). Uno recibió solo 200 CZK; este jugador pidió entonces al participante un crédito de 300 CZK, que les permitiría a ambos jugar el juego. Rechazar el préstamo significaba que el otro jugador no podría jugar el juego, lo que reforzaba la posición del participante en el juego.

El participante podía responder de tres maneras. Su respuesta fue codificada como prosocial cuando proporcionaba el dinero (82%), antisocial cuando rechazaba la solicitud (16%) y evasiva si elegía no jugar el juego (1,7%). Debido a la baja prevalencia, la respuesta evasiva no se incluyó en el análisis y el  $H_3c$  no pudo ponerse a prueba. Una vez que los participantes respondieron a la solicitud, se puso fin a la manipulación y se realizó un informe.

### 2.2.4. Internalización de la manipulación

Para verificar el efecto del ostracismo, incluimos cuatro puntos de control sobre la internalización de la manipulación (Wolf et al., 2015). La primera pregunta era: «Si consideramos que había un número promedio de «Me gusta» en el grupo (por ejemplo, alrededor de cuatro), ¿cómo considerarías el número de «Me gusta» que recibiste?». Los participantes respondieron «Por debajo del promedio», «Alrededor del promedio» o «Por encima del promedio». En general, respondieron en consecuencia, el 94 % del grupo condenado al ostracismo eligió la opción «por debajo del promedio» y el 94% del grupo no condenado al ostracismo eligió la opción «alrededor del promedio» o «por encima del promedio».

En otros tres puntos se preguntó si los participantes se sentían ignorados, excluidos y si a los demás les gustaba su contribución (1=Definitivamente no, 5=Definitivamente sí).

### 2.2.5. Ansiedad social

La ansiedad social se midió con la Escala de Ansiedad de Interacción Social de 10 puntos (Kupper & Denollet, 2012) (por ejemplo, «Estoy nervioso mezclándome con gente que no conozco bien») con respuestas en una escala de Likert de cuatro puntos (1=Muy en desacuerdo, 4=Muy de acuerdo). La puntuación final se calculó sumando los puntos ( $M=23,06$ ;  $SD=7,38$ ;  $\alpha=0,915$ ).

## 3. Resultados

Los siguientes análisis se realizaron con IBM SPSS Statistics 26. Primero, comprobamos la manipulación. La puntuación media de los elementos que miden la internalización de la manipulación se utilizó para comprobar la diferencia entre grupos. Como era de esperar, los participantes en la condición experimental se sintieron más ignorados y excluidos ( $M=3,36$ ;  $SD=0,87$ ) que el grupo de control ( $M=1,93$ ;  $SD=0,64$ ),  $t(153,65)=-12,71$ ;  $p<0,001$ ;  $d=1,87$ .

### 3.1. Reacciones reflejas

Para probar las hipótesis de que las personas condenadas al ostracismo se ven más afectadas negativamente en sus reacciones reflejas (H1a y H1b), realizamos una serie de pruebas t independientes. Aplicamos la corrección de Bonferroni para reducir el riesgo de un error de Tipo 1 en pruebas múltiples; el valor p requerido para rechazar la hipótesis nula era  $p<0,01$ . Como era de esperar, la satisfacción de las cuatro necesidades (pertenencia, autoestima, existencia con sentido y control) y el estado de ánimo fueron menores en el grupo experimental (condenado al ostracismo) que en el grupo de control (Tabla 1). Los tamaños de los efectos oscilaron entre 0,5 y 0,9, mostrando efectos de moderados a grandes. De esta manera, se apoyaron H1a y H1b.

	Inclusión (n=108)		Ostracismo (n=88)		t	df	p	d
	M	SD	M	SD				
Pertenencia	3,64	0,83	2,87	0,91	6,18	194	<0,001	0,88
Autoestima	3,21	0,79	2,75	0,81	4,06	193	<0,001	0,58
Existencia con sentido*	3,63	0,72	2,90	0,91	6,20	164,16	<0,001	0,90
Control	2,70	0,87	2,24	0,75	3,89	194	<0,001	0,56
Estado de ánimo	4,13	0,86	3,70	0,85	3,44	194	0,001	0,50

Nota. \*Se utilizó la prueba de Welch para las variaciones desiguales.

### 3.2. Moderación de las reacciones reflejas

Para comprobar si la ansiedad social modera la relación entre el ostracismo y las respuestas reflejas (H2), realizamos cuatro regresiones lineales múltiples jerárquicas para predecir la satisfacción de las necesidades (pertenencia, autoestima, existencia con sentido y control). En el primer paso se introdujeron variables de control (edad, sexo), seguidas de la condición experimental (segundo paso), la ansiedad social (tercer paso) y la interacción de la condición y la ansiedad social (cuarto paso).

El patrón general de resultados en los tres primeros pasos fue similar. El ostracismo y la ansiedad social predijeron negativamente las cuatro necesidades. Un efecto de género débil mostró una mayor satisfacción de autoestima entre los hombres. La adición del término de interacción no mejoró significativamente ningún modelo (todos  $\Delta R^2 \leq 0,06$ ) y las interacciones no fueron significativas; por lo tanto, no se apoyó el H2. Para interpretar los efectos principales, presentamos los resultados del paso tres (es decir, sin la interacción; Tabla 2).

**Tabla 2. Coeficientes de regresión normalizados que predicen la satisfacción de las necesidades (paso 3)**

	Pertenencia		Autoestima		Existencia con sentido		Control	
	$\beta$	p	$\beta$	p	$\beta$	p	$\beta$	p
Género	-0,016	0,810	0,124	0,042	0,100	0,105	0,081	0,230
Edad	-0,026	0,700	0,093	0,127	0,054	0,383	0,057	0,406
Ostracismo	-0,415	<0,001	-0,293	<0,001	-0,421	<0,001	-0,273	<0,001
Ansiedad social	-0,159	0,017	-0,446	<0,001	-0,321	<0,001	-0,241	<0,001
R <sup>2</sup>	0,189		0,315		0,293		0,145	
$\Delta R^2$ del paso 2	0,025		0,194		0,101		0,057	
F	11,15***		21,88***		19,83***		8,08***	

Nota. \*\*\*p<0,001.

### 3.3. Reacciones reflexivas

Para probar las hipótesis relacionadas con las reacciones reflexivas (H3a, H3b), realizamos una prueba de independencia de  $2 \times 2 \chi^2$  en una submuestra condenada al ostracismo. Elaboramos la hipótesis de que los participantes con la necesidad inclusiva más amenazada (menos satisfecha) se comportarían de manera prosocial, mientras que los que tienen la necesidad de poder/provocación más amenazada se comportarían de manera antisocial. Creamos dos grupos: un grupo prosocial compuesto por el participante que obtuvo la puntuación más baja en cuanto a pertenencia o autoestima; y un grupo de provocación compuesto por los que obtuvieron la puntuación más baja en cuanto a existencia con sentido o control. No hubo una asociación significativa con la reacción reflexiva ( $\chi^2(1;81)=0,003$ ;  $p=0,956$ ; Cramer V=0,006), así que el H3a y el H3b no fueron apoyados.

**Tabla 3. Regresión logística que predice la reacción antisocial reflexiva (paso 3)**

Modelo	Predictor	b	SE	Wald(df)	p	OR	95% CI (OR)
1	Género	0,54	0,41	1,78(1)	0,182	1,72	0,77-3,84
	Edad	0,1	0,07	2,05(1)	0,152	1,1	0,96-1,26
	Ostracismo	0,86	0,44	3,88(1)	0,049	2,36	1,00-5,54
	Pertenencia	-0,23	0,21	1,1(1)	0,295	0,8	0,52-1,22
	(Constante)	-4,52	1,65	7,53(1)	0,006	0,01	
-2LL=160,45; $\chi^2(4)=10,34$ ; $p=0,035$ ; R <sup>2</sup> de Nagelkerke=0,090 ( $\Delta R^2$ del paso 2=0,009)							
2	Género	0,47	0,41	1,3(1)	0,254	1,6	0,71-3,56
	Edad	0,08	0,07	1,38(1)	0,240	1,09	0,95-1,24
	Ostracismo	1,11	0,43	6,81(1)	0,009	3,05	1,32-7,04
	Autoestima	0,29	0,26	1,23(1)	0,267	1,34	0,8-2,23
	(Constante)	-4,21	1,64	6,54(1)	0,011	0,01	
-2LL=160,07; $\chi^2(4)=10,34$ ; $p=0,035$ ; R <sup>2</sup> de Nagelkerke=0,090 ( $\Delta R^2$ del paso 2=0,010)							
3	Género	0,51	0,41	1,58(1)	0,209	1,67	0,75-3,72
	Edad	0,09	0,07	1,81(1)	0,178	1,1	0,96-1,26
	Ostracismo	1,06	0,44	5,75(1)	0,017	2,88	1,21-6,83
	Existencia con sentido	0,08	0,25	0,1(1)	0,748	1,08	0,67-1,76
	(Constante)	-4,46	1,65	7,34(1)	0,007	0,01	
-2LL=161,44; $\chi^2(4)=9,35$ ; $p=0,053$ ; R <sup>2</sup> de Nagelkerke=0,082 ( $\Delta R^2$ del paso 2=0,001)							
4	Género	0,48	0,41	1,39(1)	0,239	1,62	0,73-3,62
	Edad	0,08	0,07	1,42(1)	0,233	1,09	0,95-1,24
	Ostracismo	1,16	0,43	7,24(1)	0,007	3,2	1,37-7,45
	Control	0,34	0,25	1,86(1)	0,173	1,4	0,86-2,28
	(Constante)	-4,27	1,63	6,84(1)	0,009	0,01	
-2LL=159,67; $\chi^2(4)=11,12$ ; $p=0,025$ ; R <sup>2</sup> de Nagelkerke=0,097 ( $\Delta R^2$ del paso 2=0,016)							

Estos resultados sugieren que no existe un vínculo directo entre la necesidad más amenazada y la reacción. Para explorar más a fondo la relación, probamos si la reacción se veía afectada por la magnitud de cada una de las necesidades amenazadas. Realizamos cuatro regresiones logísticas moderadas con la muestra total para predecir el resultado binario (0=prosocial, 1=antisocial) según los controles (sexo, edad) (primer paso), el ostracismo (segundo paso), la satisfacción separada de las necesidades (tercer paso), y sus interacciones (cuarto paso). La adición del término de interacción no mejoró significativamente ningún modelo (todos  $\Delta R^2 \leq 0,013$ ), y las interacciones no fueron significativas; por lo tanto, para la parsimonia, presentamos los resultados del paso 3 (Tabla 3). Los resultados indican que las necesidades amenazadas no explicaban suficientemente por qué las personas elegían la respuesta antisocial. El único resultado significativo sugiere que las personas condenadas al ostracismo eligieron la reacción antisocial

más a menudo que el grupo de control. Sin embargo, al probar un modelo con el ostracismo como único predictor, encontramos que el ostracismo tenía una capacidad de predicción muy débil y explicaba solo el 4,7% de la varianza ( $R^2$  de Nagelkerke) de la respuesta reflexiva.

También exploramos más a fondo el papel de la ansiedad social como posible moderador de la relación entre el ostracismo y la respuesta antisocial. Realizamos un análisis adicional para predecir la reacción (0=prosocial, 1=antisocial) según los controles (sexo, edad) (primer paso), el ostracismo (segundo paso), la ansiedad social (tercer paso) y su interacción (cuarto paso). El modelo final, incluido el término de interacción, no fue significativo,  $-2LL=160,14$ ;  $\chi^2(5)=10,65$ ;  $p=0,059$  ( $\Delta R^2=0,006$ ), y tampoco lo fue la interacción, ni el efecto principal de la ansiedad social. El único predictor significativo fue, nuevamente, el ostracismo.

#### 4. Debate y conclusión

El objetivo de este estudio fue examinar cómo reaccionan los jóvenes a la experiencia del ostracismo en los sitios de redes sociales (RRSS) con el método experimental Ostracism Online (Ostracismo en línea). Basándonos en la teoría del modelo de ostracismo temporal de amenaza de las necesidades (Williams, 2009), examinamos las reacciones de los usuarios tanto inmediatamente después de la experiencia del ostracismo (es decir, la fase refleja) como en el marco de una reacción retardada, cuando los usuarios han tenido la oportunidad de procesar la situación y darle algún sentido (es decir, la fase reflexiva).

Los resultados muestran que la experiencia del ostracismo condujo a una amenaza para las cuatro necesidades y el estado de ánimo. Se encontró un fuerte efecto en las necesidades relacionadas con la pertenencia y la existencia con sentido, y un efecto moderado en la autoestima, la necesidad de control y el estado de ánimo. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones anteriores (Williams, 2009; Wolf et al., 2015). Williams (2009) afirma que, en los estudios de la respuesta refleja al ostracismo, la magnitud del efecto oscila entre 1,0 y 2,0. Sin embargo, ese trabajo se refiere a la investigación del ostracismo fuera de línea. Un metaanálisis de 120 estudios que utilizaron la manipulación de la Cyberball (Hartgerink et al., 2015) mostró una magnitud promedio del efecto como  $d > |1,4|$ . En nuestro estudio, la magnitud del efecto de referencia fue  $d=0,96$  e incluso un poco menor para las subescalas. Es posible que el ostracismo en forma de retroalimentación insuficiente dentro de un grupo creado ad hoc en RRSS sea ligeramente menos amenazante que la exclusión en un entorno fuera de línea. No obstante, el efecto sigue siendo bastante fuerte, y una pregunta válida es sin más condiciones de la vida real, como que los estudiantes se reúnan para participar en un proyecto de grupo, producirían un efecto negativo aún más fuerte.

En el segundo análisis, investigamos si la reacción refleja es moderada por la ansiedad social. Aunque un mayor nivel de ansiedad social estaba relacionado con una menor satisfacción de las necesidades, no había ningún efecto de moderación sobre el ostracismo; por lo tanto, nuestra hipótesis no se vio apoyada. Estos resultados son coherentes con las conclusiones de investigaciones anteriores sobre la respuesta refleja al ostracismo (Schneider et al., 2017; Zadro et al., 2006). Esto sugiere que la ansiedad social no es un factor que respalde los sentimientos más fuertes de amenaza a las necesidades fundamentales debido al ostracismo, aunque las personas con ansiedad social pueden ser más vulnerables a las experiencias negativas en la comunicación en línea (McCord et al., 2014). Sin embargo, cabe señalar que los participantes obtuvieron «Me gusta» de extraños. Algunas investigaciones sugieren que el número total de «Me gusta» no es tan importante como quién da la respuesta (Hayes et al., 2018; Scissors et al., 2016). Por lo tanto, sugerimos que el ostracismo de los desconocidos tal vez no sea especialmente amenazante para las personas con ansiedad social; no obstante, las investigaciones ulteriores podrían centrarse en si la fase refleja es resistente a la moderación de la ansiedad social si el ostracismo proviene de un amigo o un miembro de la familia.

En la fase reflexiva, la mayoría de las personas optan por una reacción prosocial. El resto eligió una reacción antisocial y casi nadie eligió una reacción evasiva. Estos resultados son coherentes con la hipótesis de que, si las personas tienen la opción de la reinclusión, prefieren una respuesta prosocial (Twenge, 2005; Williams & Wesselmann, 2011). Sin embargo, la preferencia por esta respuesta también puede verse afectada por la conveniencia social (van-de-Mortel, 2008). Debido a la baja proporción de respuesta de evitación, nos limitamos a centrarnos en las reacciones prosociales y antisociales. Comprobamos si

las personas que denunciaban las mayores amenazas en las necesidades de pertenencia y autoestima reaccionarían de manera prosocial, mientras que las más amenazadas en las necesidades de existencia y control significativos reaccionarían de manera antisocial, como se postula en la hipótesis de la fortificación de necesidades. Nuestros resultados contradicen esta hipótesis: no había asociación entre la necesidad más amenazada y la respuesta conductual. En el análisis de seguimiento, exploramos más a fondo si las necesidades individuales predecían la respuesta antisocial, pero no se encontró ningún efecto. La respuesta antisocial estaba vinculada solo a la experiencia de ostracismo, por lo que las personas condenadas al ostracismo eligieron la respuesta antisocial más a menudo que el grupo de control. Nuestra interpretación es que la hipótesis que vinculaba la reacción solo con necesidades específicas amenazadas en la fase refleja puede ser demasiado simplista para explicar los motivos de una acción particular. Por lo tanto, creemos que, para explicar la preferencia por una respuesta antisocial, sería mejor centrarse en las diferencias individuales o en los factores situacionales en lugar de solo en el nivel de satisfacción de las necesidades durante la manipulación. Intentamos explicar mejor estas reacciones examinando el efecto de la ansiedad social; sin embargo, no se encontró ningún efecto directo ni moderador. No obstante, puede haber otros moderadores importantes en la relación entre el ostracismo y la respuesta antisocial (Ren et al., 2018), como el narcisismo (Chester & DeWall, 2016; Twenge & Campbell, 2003), la sensibilidad al rechazo (Ayduk et al., 2008) y una amenaza adicional al control.

#### 4.1. Limitaciones e investigaciones futuras

Nuestros hallazgos deben interpretarse teniendo en cuenta varias limitaciones. En primer lugar, aunque Ostracismo en línea representa más adecuadamente las condiciones de la vida real que Cyberball, el diseño experimental todavía sufre de una menor validez ecológica, lo cual fue brevemente debatido anteriormente. Por lo tanto, las investigaciones futuras podrían tratar de poner en práctica procedimientos que permitan examinar los efectos de los «Me gusta» de los compañeros de los círculos sociales existentes (como los compañeros de clase). Además, debido a la representación desigual de las respuestas reflexivas, el requisito del tamaño de la muestra para las regresiones logísticas moderadas aumentó significativamente (Peduzzi et al., 1996), lo que podría haber afectado al poder estadístico. Además, el método creado (es decir, la tarea financiera cooperativa) tenía algunos inconvenientes y, por consiguiente, no se podía incluir una reacción evasiva debido a la baja prevalencia. Es posible que la baja proporción de esta reacción se haya visto influida por su formulación. Para futuras investigaciones, recomendamos eliminar o modificar la respuesta evasiva.

#### 4.2. Conclusiones

En conclusión, nuestro estudio muestra que incluso signos muy sutiles de ostracismo en grupos ad hoc en RRSS pueden llevar a una menor satisfacción de las necesidades de pertenencia, autoestima, existencia con sentido, control y a un empeoramiento del estado de ánimo. Además, el efecto del ostracismo en la satisfacción de las necesidades es resistente a la moderación de la ansiedad social. En la fase reflexiva, la mayoría de las personas elige una reacción prosocial; el resto elige una reacción antisocial; y casi nadie elige la reacción evasiva. Las personas en una condición de ostracismo eligen una respuesta antisocial más a menudo que las personas en una condición de control. En este estudio no se encontraron otros predictores de la respuesta antisocial. El ostracismo fue manipulado por el pequeño número de reacciones a la contribución compartida, mientras que estas reacciones fueron proporcionadas por extraños. Aunque se trata de una forma muy sutil y a menudo no intencional de ostracismo, los resultados de este estudio sugieren que, incluso con esta experiencia, las personas están parcialmente en peligro en lo que respecta a su bienestar psicológico. Sobre la base de estas conclusiones, podemos comprender mejor la importancia de las potencialidades digitales paralingüísticas (PDA) en la interacción social en línea y su papel en la inducción de un sentido de pertenencia. Deberíamos tener presentes estas conclusiones, especialmente en la actualidad, cuando una cantidad considerable de interacciones sociales (incluidas la educación y el trabajo) se producen en línea. Concretamente, los encargados de orientar y moderar esas interacciones, como los profesores de las clases en línea, deberían ser conscientes de las posibles consecuencias negativas de permitir/utilizar las PDA y ayudar a los estudiantes a comprender y hacer frente a las experiencias

negativas del ciberostracismo. Lamentablemente, el ostracismo es una experiencia en la que es difícil influir; una mejor comprensión de este fenómeno podría ayudar a elaborar estrategias eficaces para hacer frente a la situación.

### Apoyos

Este trabajo ha recibido financiación de la Fundación Científica Checa, proyecto «Modelling the future: Understanding the impact of technology on adolescent's well-being» no. 19-27828X.

### Referencias

- Ayduk, Ö., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2008). Individual differences in the rejection–aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 775-782. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.004>
- Burrow, A.L., & Rainone, N. (2017). How many likes did I get?: Purpose moderates links between positive social media feedback and self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 69*, 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.09.005>
- Chester, D.S., & DeWall, C.N. (2016). Sound the alarm: The effect of narcissism on retaliatory aggression is moderated by dACC reactivity to rejection. *Journal of Personality, 84*(3), 361-368. <https://doi.org/10.1111/jopy.12164>
- Donatè, A., Marques, L., Lapenta, O., Asthana, M., Amodio, D., & Boggio, P. (2017). Ostracism via virtual chat room—Effects on basic needs, anger and pain. *PLoS ONE, 12*(9), e0184215. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184215>
- Eisenberger, N., Lieberman, M., & Williams, K. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*(5643), 290-292. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>
- Hartgerink, C., van Beest, J.M., W., & K.D., W. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *PLoS ONE, 10*(5), e0127002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>
- Hayes, R., Carr, C., & Vöhn, D. (2016). One click, many meanings: Interpreting paralinguistic digital affordances in social media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60*(1), 171-187. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127248>
- Hayes, R., Wesselmann, E., & Carr, C. (2018). When nobody “Likes” you: Perceived ostracism through paralinguistic digital affordances within social media. *Social Media + Society, 4*(3), 1-2. <https://doi.org/10.1177/2056305118800309>
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kupper, N., & Denollet, J. (2012). Social anxiety in the general population: Introducing abbreviated versions of SIAS and SPS. *Journal of Affective Disorders, 136*(1-2), 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.08.014>
- McCord, B., Rodebaugh, T., & Levinson, C. (2014). Facebook: Social uses and anxiety. *Computers in Human Behavior, 34*, 23-27. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.020>
- Miller, R.S. (2009). Social anxiousness, shyness, and embarrassability. In M. R. Leary, & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 176-191). The Guilford Press. <https://bit.ly/3myP2k4>
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T.R., & Feinstein, A.R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology, 49*(12), 1373-1379. [https://doi.org/10.1016/s0895-4356\(96\)00236-3](https://doi.org/10.1016/s0895-4356(96)00236-3)
- Reich, S., Schneider, F.M., & Heling, L. (2018). Zero Likes – Symbolic interactions and need satisfaction online. *Computers in Human Behavior, 80*, 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.043>
- Ren, D., Wesselmann, E.D., & Williams, K.D. (2018). Hurt people hurt people: Ostracism and aggression. *Current Opinion in Psychology, 19*, 34-38. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.026>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Ryan, T., Allen, K.A., Gray, D.L., & McInerney, D.M. (2017). How social are social media? A review of online social behaviour and connectedness. *Journal of Relationships Research, 8*. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.13>
- Schneider, F., Zwillich, B., Bindl, M., Hopp, F., Reich, S., & Vorderer, P. (2017). Social media ostracism: The effects of being excluded online. *Computers in Human Behavior, 73*, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.052>
- Scissors, L., Burke, M., & Wengrovitz, S. (2016). What's in a Like? Attitudes and behaviors around receiving Likes on Facebook. In *CSCW '16: Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1501-1510). ACM. <https://doi.org/10.1145/2818048.2820066>
- Tobin, S., McDermott, S., & French, L. (2018). The role of group size in reactions to ostracism and inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations, 21*(7), 1014-1033. <https://doi.org/10.1177/1368430217702723>
- Tobin, S., Vanman, E., Verreynne, M., & Saeri, A. (2015). Threats to belonging on Facebook: Lurking and ostracism. *Social Influence, 10*, 31-42. <https://doi.org/10.1080/15534510.2014.893924>
- Twenge, J. (2005). When does social rejection lead to aggression? The influences of situations, narcissism, emotion, and replenishing connections. In K. Williams, J. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 202-212). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203942888>
- Twenge, J., & Campbell, W. (2003). Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve? Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(2), 261-272. <https://doi.org/10.1177/0146167202239051>
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology, 43*(2), 267-277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>

- van-de Mortel, T. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48. <https://bit.ly/2JfgZyP>
- Wesselmann, E., Ren, D., & Williams, K. (2015). Motivations for responses to ostracism. *Frontiers in Psychology*, 6, 40-40. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00040>
- Williams, K., Cheung, C., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 748-762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748>
- Williams, K.D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 406-407). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)
- Williams, K.D., & Wesselmann, E.D. (2011). The link between ostracism and aggression. In J. P. Forgas, A. W. Kruglanski, & K. D. Williams (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression* (pp. 37-51). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203803813>
- Wohn, D., Carr, C., & Hayes, R. (2016). How affective is a "Like"? The effect of paralinguistic digital affordances on perceived social support. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(9), 562-566. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0162>
- Wolf, W., Levordashka, A., Ruff, J.R., Kraaijeveld, S., Lueckmann, J.M., & Williams, K.D. (2015). Ostracism online: A social media ostracism paradigm. *Behavior Research Methods*, 47(2), 361-373. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0475-x>
- Zadro, L., Boland, C., & Richardson, R. (2006). How long does it last? The persistence of the effects of ostracism in the socially anxious. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(5), 692-697. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.10.007>



Proyecto audiovisual para la educación  
en competencia mediática infantil

impulsado por

GRUPO  
**Comunicar** 

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





# Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar

## Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support

- Dra. Michelle F. Wright. Investigadora Asociada, Departamento de Psicología, Universidad Estatal de Pensilvania (Estados Unidos) (mfw5215@psu.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-6703-8586>)
- Dr. Sebastian Wachs. Investigador Asociado, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Potsdam (Alemania) (wachs@uni-potsdam.de) (<https://orcid.org/0000-0003-2787-6646>)
- Dr. Manuel Gámez-Guadix. Profesor Contratado Doctor, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid (España) (manuel.gomez@uam.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1575-1662>)

### RESUMEN

Adolescentes de todo el mundo están cada vez más expuestos al ciberodio. Se necesita más conocimiento para comprender cómo los y las adolescentes afrontan estas experiencias. El presente estudio investigó la relación entre la mediación parental en el uso de Internet y las estrategias de afrontamiento entre adolescentes centradas en el problema en una hipotética victimización en ciberodio, al tiempo que se consideró el apoyo familiar como moderador de estas relaciones. La muestra estuvo formada por 5.960 adolescentes de entre 12 y 18 años que completaron autoinformes ( $M=14,94$ ;  $DE=1,61$ ; mujeres: 50,7%) de Chipre, Alemania, Grecia, India, España, Corea del Sur y Tailandia. Se estimó un modelo de ecuaciones estructurales para investigar la relación entre mediación parental, apoyo social y afrontamiento. Se halló una relación positiva entre la mediación parental instructiva y el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y una relación negativa entre la mediación parental restrictiva y la capacidad de los adolescentes para afrontar de forma adecuada el ciberodio. Además, el apoyo familiar moderó estas relaciones, incrementando la relación entre mediación instructiva y afrontamiento y disminuyendo la relación entre mediación restrictiva y afrontamiento de ciberodio. Los hallazgos enfatizan la necesidad de proporcionar información a los padres y ponen de manifiesto la importancia de que las familias fomenten la habilidad de los adolescentes para afrontar de manera adecuada el ciberodio.

### ABSTRACT

Adolescents around the world are increasingly exposed to cyberhate. More knowledge is needed to understand how adolescents cope with cyberhate and how they can be supported when exposed. To this end, the present study investigated the associations between parental mediation of Internet use and adolescents' problem-focused coping strategies for hypothetical cyberhate victimization while considering family support as a moderator of these relationships. The sample consisted of 5,960 adolescents between 12-18 years old ( $M=14.94$ ;  $SD=1.61$ ; females: 50.7%) from Cyprus, Germany, Greece, India, Spain, South Korea, and Thailand. A structural equation model was used to investigate the relationship among parental mediation, family support, and coping with cyberhate. Findings showed a positive relationship between instructive parental mediation and adolescents' problem-focused coping strategies, and a negative relationship between restrictive parental mediation and adolescents' capability to cope productively with cyberhate. In addition, family support strengthened the positive relationship between instructive parental mediation and adolescents' use of coping strategies and attenuated the negative relationship between restrictive parental mediation and adolescents' use of coping strategies. The findings highlight the need for parental education training and underscore the importance of family support for increasing adolescents' ability to cope productively with cyberhate.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberodio, discurso del odio, mediación parental, apoyo familiar, afrontamiento, educación mediática. Cyberhate, hate speech, parental mediation, family support, coping, media education.

## 1. Introducción

Que el ciberodio (también conocido como discurso de odio online) es un tema científico y social central y de gran relevancia apenas necesita ser mencionado. En los últimos años, con una polarización y radicalización crecientes en muchas sociedades, el ciberodio se ha convertido en un fenómeno cada vez más presente y visible (Wachs et al., 2021). El ciberodio es una expresión de odio contra «los demás», «los extraños», o «los enemigos», que incluye textos, discursos, vídeos e imágenes ofensivos, insultantes o amenazantes contra las personas por ciertas características del grupo al que pertenecen (por ejemplo, su orientación sexual, discapacidad, etnia o religión) para despreciarlos o dañarlos (Wachs & Wright, 2019). El ciberodio y el ciberacoso se superponen conceptualmente. Ambos se llevan a cabo con la intención de dañar a una persona o grupo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El ciberacoso se describe a menudo como una actividad repetida (Slonje & Smith, 2008), mientras que el ciberodio puede llevarse a cabo como un acto aislado. Además, el ciberacoso puede dirigirse a un individuo, mientras que el ciberodio se basa en opiniones prejuiciosas sobre diferentes grupos sociales (Wachs et al., 2019).

El ciberodio es un fenómeno global que ocurre entre los adolescentes de todo el mundo (Machackova et al., 2020; Wachs et al., 2021). La exposición al ciberodio ocurre principalmente de manera accidental (Reichelmann et al., 2020). Por lo tanto, es difícil proteger a los adolescentes del ciberodio sin limitar sus derechos a la privacidad y el acceso libre a Internet. Para comprender cómo ayudar eficazmente a los adolescentes a afrontar el ciberodio, el presente estudio investigó: a) la relación entre las estrategias de mediación parental en el uso de Internet de los hijos y las estrategias de afrontamiento centradas en el problema usadas por los adolescentes ante el ciberodio y b) si el apoyo familiar modera estas relaciones. Los hallazgos podrían ayudar a desarrollar programas de prevención con base empírica.

### 1.1. Afrontamiento del ciberodio

Lazarus y Folkman (1987) definieron el afrontamiento como la capacidad de manejar eventos estresantes reduciendo o eliminando los efectos negativos a través de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales. De acuerdo con el modelo transaccional de la teoría del estrés y el afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984), a menudo se distinguen dos categorías de afrontamiento: 1) El afrontamiento centrado en el problema se dirige a las causas del estrés y se utiliza para manejar la angustia abordando el problema; 2) Las estrategias centradas en las emociones se llevan a cabo para reducir las respuestas emocionales negativas y se utilizan con la creencia de que una persona no es capaz de alterar o controlar la fuente del estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Aunque no existe una estrategia de afrontamiento universalmente eficaz para todas las fuentes de estrés, la investigación sugiere que el uso de afrontamiento centrado en el problema se relaciona con un mejor ajuste ante situaciones estresantes (Lazarus & Folkman, 1984) y que es más eficaz que el afrontamiento centrado en las emociones para reducir las consecuencias negativas asociadas con diversas formas de victimización (por ejemplo, ciberodio, ciberacoso, acoso escolar) y discriminación (Machmutow et al., 2012; Pascoe & Smart-Richman, 2009; Worsley et al., 2019; Yin et al., 2017).

Las investigaciones que analizan cómo los adolescentes afrontan el ciberodio son escasas. Un estudio reveló que los adolescentes se enfrentaron al ciberodio ignorándolo, denunciándolo a los administradores de los sitios web o redes sociales, contándose a un amigo, padre, profesor o a la policía, bloqueando a la persona que compartió el ciberodio y dirigiéndose al perpetrador públicamente (UK Safer Internet Centre, 2016). Además, Wachs et al. (2020) encontraron que los adolescentes alemanes utilizaron seis estrategias para hacer frente al ciberodio, incluido el consejo distal, el apoyo cercano, la asertividad, el afrontamiento técnico, la impotencia/culpabilización de sí mismos y la venganza. La forma más común de afrontar el ciberodio fue el empleo de estrategias centradas en el problema. Además, Gámez-Guadix et al. (2020) encontraron, en una muestra de adolescentes españoles, que el afrontamiento del ciberodio centrado en el problema (es decir, las estrategias de apoyo cercano, consejo distal y asertividad) correlacionaron con niveles más altos de bienestar psicológico. Por lo tanto, en el presente estudio nos focalizaremos en las estrategias de afrontamiento del ciberodio centradas en el problema.

## 1.2. Asociaciones entre la mediación parental del uso de Internet, el apoyo social y las estrategias de afrontamiento

El contexto de socialización familiar es de gran importancia para educar a los adolescentes sobre los medios de comunicación y las tecnologías. La primera experiencia de los niños con la tecnología es la familia, donde aprenden a manejar los medios digitales (Kutscher et al., 2012). Por lo tanto, la mediación de los padres en el uso de Internet (emplearemos los términos «mediación parental» de aquí en adelante) podría tener un impacto en la forma en que los adolescentes afrontan el ciberodio.

Según Livingstone y Helsper (2008: 3), la mediación parental se define como la «gestión que realizan los padres de la relación entre los hijos y los medios de comunicación». La mediación restrictiva e instructiva son dos estrategias de mediación parental que los padres emplean para facilitar las experiencias de sus hijos en Internet (Martínez et al., 2020; Navarro et al., 2013; Sasson & Mesch, 2014). Aunque esta forma de mediación no incluye directamente a los hijos en la negociación del uso de Internet, la mediación parental restrictiva implica el uso de software de bloqueo u otras actividades de supervisión para controlar los hábitos online de los hijos. Los padres que utilizan una mediación muy restrictiva se esfuerzan por proteger a los hijos de los riesgos en lugar de educarlos sobre cómo afrontar dichos riesgos (Navarro et al., 2013; Sasson & Mesch, 2014; Wright & Wachs, 2018). La mediación instructiva, por su parte, implica que los padres incorporan a sus hijos a la supervisión de las conductas online, lo que incluye discutir los riesgos en Internet con sus hijos, explicar cuándo es apropiado compartir información personal online y advertir sobre los peligros de interactuar con extraños en Internet. Los padres que utilizan una mediación altamente instructiva ayudan a los hijos a comprender dónde encontrar espacios seguros online (Arrizabalaga-Crespo et al., 2010; Livingstone et al., 2017; Sasson & Mesch, 2014; Wright & Wachs, 2018).

La categorización de la mediación parental en estrategias instructivas y restrictivas se relaciona con la investigación clásica sobre estilos parentales. Los estilos de crianza se definen como técnicas que los padres implementan en la crianza de sus hijos (Baumrind, 1971). A partir de esta investigación, se pueden derivar las hipótesis iniciales sobre el efecto de la mediación parental en las estrategias de los adolescentes para hacer frente al ciberodio. La mediación instructiva puede compararse con el estilo parental autorizativo y considerarse beneficiosa para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y autoeficacia. La mediación instructiva implica recomendaciones de los padres para desarrollar las habilidades apropiadas y las condiciones emocionales necesarias para la resolución exitosa de problemas. En contraste, la mediación restrictiva es similar al estilo parental autoritario y tiende a obstaculizar las actividades exploratorias. Por lo tanto, esta estrategia podría interrumpir el desarrollo de la autoeficacia, las habilidades de resolución de problemas y las estrategias de afrontamiento efectivas debido a que se orienta hacia las opiniones de la autoridad, la adopción irreflexiva de conocimientos, las soluciones listas para usar y el mantenimiento de la dependencia hacia los padres (Baumrind, 1971; Georgiou, 2008; Hock, 2008).

Algunas investigaciones han analizado los efectos potenciales de la mediación parental en las habilidades de los adolescentes en Internet. En un estudio, la mediación instructiva no influyó en las habilidades de los adolescentes en Internet, pero la mediación restrictiva se asoció negativamente con dichas habilidades (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Por el contrario, otro estudio reveló una asociación positiva entre la mediación instructiva y las habilidades en Internet (Cabello-Hutt et al., 2018). De manera similar, la mediación instructiva aumentó la probabilidad de que los adolescentes utilizaran mecanismos de afrontamiento online efectivos en comparación con los adolescentes que informaron que sus padres utilizaron estrategias de mediación restrictivas (Görzig & Machackova, 2016). Claramente, la investigación es muy necesaria para comprender las asociaciones entre la mediación parental y el afrontamiento centrado en el problema de los adolescentes ante el ciberodio. Por lo tanto, la primera pregunta de investigación de este estudio fue: 1) ¿Qué diferencias, si las hay, existen en las asociaciones entre la mediación parental instructiva y restrictiva y el uso que hacen los adolescentes del afrontamiento centrado en el problema?

La percepción de un individuo de ser cuidado, respetado y valorado por miembros de su familia se conoce como apoyo familiar (Zimet et al., 1988). El apoyo familiar es un factor importante que favorece la adaptación positiva a la adversidad (von-Soest et al., 2010). Un entorno familiar de apoyo es especialmente

relevante durante la adolescencia porque los adolescentes se enfrentan a múltiples cambios y riesgos en su desarrollo, a nivel social y emocional. El apoyo familiar se ha asociado de manera consistente con resultados positivos, como un mejor rendimiento académico, menos comportamientos de riesgo y un mejor ajuste psicológico (Elsaesser et al., 2017). Además, el apoyo familiar juega un papel importante en el desarrollo de estrategias de afrontamiento centradas en el problema entre los adolescentes (Pinkerton & Dolan, 2007). La investigación ha encontrado que el apoyo familiar modera la relación entre afrontar eventos estresantes y el bienestar (Eckenrode & Hamilton, 2000; Rutter et al., 1998; Wright & Wachs, 2020). Además, el apoyo familiar tiene un efecto protector sobre la cibervictimización (Gómez-Ortiz et al., 2018; Kowalski et al., 2014). Por ejemplo, Fanti et al. (2012) encontraron que los adolescentes con mayor apoyo familiar presentaban menor cibervictimización transcurrido un año.

El apoyo familiar y la mediación parental en el uso de Internet coexisten, y es importante examinar su interacción (Elsaesser et al., 2017). La investigación hasta la fecha no ha explorado si el apoyo familiar podría moderar la relación entre la mediación parental y el afrontamiento del ciberodio. Por lo tanto, la segunda pregunta de investigación fue: 2) ¿Qué efecto moderador, si hay alguno, tiene el apoyo familiar en la relación entre la mediación parental instructiva o restrictiva y el afrontamiento centrado en el problema?

## 2. Materiales y métodos

Se incluyeron en este estudio 5.960 adolescentes (12-18 años;  $M_{edad}=14,94$ ;  $DT=1,61$ ; 50,7% mujeres) de siete países. La muestra consta de 221 (3,7%) participantes chipriotas (12-18 años;  $M_{edad}=14,49$ ;  $DT=1,48$ ; mujeres: 68%) de dos escuelas en Paphos; 1.480 (24,8%) participantes alemanes (12-17 años;  $M_{edad}=14,21$ ;  $DT=1,23$ ; mujeres: 50,3%) de nueve escuelas en los estados federales de Berlín y Bremen; 670 (11,2%) participantes griegos (15-18 años;  $M_{edad}=16,49$ ;  $DT=1,12$ ; mujeres: 53,6%) de nueve escuelas en la prefectura de Tesalónica; 1.121 participantes indios (18,8%) (13-18 años;  $M_{edad}=15,37$ ;  $DT=1,48$ ; mujeres: 45%) de 13 escuelas en Rourkela, Odisha y Uttarakhand; 756 (12,7%) participantes surcoreanos (12-17 años;  $M_{edad}=14,73$ ;  $DT=1,23$ ; mujeres: 49,8%) de seis escuelas en Seúl; 1.018 (17,1%) participantes españoles (12-18 años;  $M_{edad}=14,29$ ;  $DT=1,64$ ; mujeres: 51,7%) de tres escuelas en Madrid; y 716 (11,6%) participantes tailandeses (13-18 años;  $M_{edad}=15,68$ ;  $DT=1,70$ ; mujeres: 52,8%) de cinco escuelas en las regiones de Songkhla y Surat Thani.

Para evaluar las estrategias de afrontamiento del ciberodio centradas en el problema entre los adolescentes, se emplearon cuatro subescalas de un instrumento desarrollado y validado originalmente por Sticca et al. (2015) y adaptado al ciberodio por Wachs et al. (2020). Se pidió a los participantes que se autoevaluaran en cuatro estrategias de afrontamiento, que incluyen: (1) Asesoramiento distal (3 ítems, por ejemplo, «...ir a la policía»); (2) Apoyo cercano (4 ítems, por ejemplo, «...pasar tiempo con mis amigos para distraerme»); (3) Asertividad (4 ítems, por ejemplo, «...decirle al agresor que se detenga»); (4) Afrontamiento técnico (3 ítems, p.ej., «...bloquear a esa persona para que no pueda contactarme más»).

Todos los ítems se respondieron en una escala de 0 (definitivamente no) a 3 (definitivamente sí). La fiabilidad compuesta (CR) fue ,80 para asesoramiento distal, ,85 para apoyo cercano, ,86 para asertividad y ,81 para afrontamiento técnico. Los resultados del análisis factorial confirmatorio (CFA) mostraron un ajuste aceptable:  $CFI=,97$ ;  $TLI=,97$ ;  $SRMR=,02$ ;  $RMSEA ,04$ . La mediación parental se midió mediante una subescala para la mediación restrictiva (3 ítems; por ejemplo, «Mis padres me dicen qué sitios web puedo visitar o no») y una subescala para la mediación instructiva (3 ítems; p.ej., «Mis padres me muestran cómo usar Internet y me advierten de sus riesgos») desarrolladas por Arrizabalaga-Crespo et al. (2010). La escala de respuesta para los ítems fue de 0 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo). La fiabilidad compuesta fue ,85 para la mediación instructiva y ,79 para la mediación restrictiva.

Los resultados del CFA revelaron un ajuste aceptable:  $CFI=,98$ ;  $TLI=,95$ ;  $SRMR=,03$ ;  $RMSEA=,07$ . El apoyo familiar se midió mediante la subescala «Familia» de la escala de apoyo social percibido (Zimet et al., 1988). Esta subescala consta de cuatro ítems (por ejemplo, «Puedo hablar sobre mis problemas con mi familia»). La escala de respuesta fue de 0 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). La fiabilidad compuesta fue de ,92. Los resultados del CFA revelaron un ajuste aceptable:  $CFI=,98$ ;  $TLI=,95$ ;  $SRMR=,02$ ;  $RMSEA=,08$ . Variables de control. La edad y el sexo de los adolescentes

(hombre versus mujer) se utilizaron como variables de control ya que algunas investigaciones han mostrado diferencias para afrontar el ciberodio y la mediación parental en función de estas variables demográficas (Gámez-Guadix et al., 2020; Martínez et al., 2020; Wachs et al., 2020). La Tabla 1 proporciona el coeficiente alfa para cada escala en la muestra general y por país.

**Tabla 1. Coeficiente alfa para cada país**

Country	Mediación Instructiva	Mediación Restrictiva	Consejo Distal	Apoyo Cercano	Asertividad	Afrontamiento Técnico	Apoyo familiar
Chipre	,86	,74	,78	,84	,92	,81	,91
Alemania	,83	,72	,70	,85	,91	,83	,93
Grecia	,79	,68	,73	,83	,88	,75	,88
India	,82	,64	,79	,84	,90	,78	,87
Corea del Sur	,83	,72	,82	,79	,72	,69	,93
España	,78	,67	,78	,78	,86	,74	,88
Tailandia	,86	,86	,91	,92	,95	,82	,91
Global	,86	,74	,78	,84	,92	,81	,91

Variables de control. La edad y el sexo de los adolescentes (hombre versus mujer) se utilizaron como variables de control ya que algunas investigaciones han mostrado diferencias para afrontar el ciberodio y la mediación parental en función de estas variables demográficas (Gámez-Guadix et al., 2020; Martínez et al., 2020; Wachs et al., 2020). La Tabla 1 proporciona el coeficiente alfa para cada escala en la muestra general y por país.

La investigación fue aprobada por los Comités de Ética de las instituciones de los investigadores y/o las autoridades educativas correspondientes, y se siguió el protocolo de ética de Helsinki (World Medical Association, 2001). La aprobación ética para este estudio fue proporcionada por universidades de varios países participantes (p.ej., la Universidad Autónoma de Madrid (España), la Universidad Príncipe de Songkla (Tailandia) o la Universidad Sugang (Corea del Sur)). Se enviaron correos electrónicos y se realizaron llamadas a una selección aleatoria de colegios para explicar los objetivos del estudio y los procedimientos de consentimiento para los estudiantes.

Después de que los colegios permitieran la participación, los ayudantes de investigación informaron a los adolescentes en las aulas. Se distribuyeron entre los adolescentes hojas de consentimiento que estos llevaron a sus padres o tutores para obtener el permiso de los padres. Los datos se recopilaron durante el horario escolar habitual. Las traducciones de los cuestionarios siguieron el procedimiento recomendado para traducir un cuestionario a varios idiomas. Los instrumentos originales fueron traducidos al idioma de destino, retrotraducidos por un traductor que no estaba familiarizado con los instrumentos originales y luego comparados con el instrumento original (Sousa & Rojjanasirrat, 2011). La versión traducida de los cuestionarios se puede solicitar al segundo autor. Los datos se recopilaron entre abril de 2018 y 2019.

En un primer paso, se estimó un modelo de ecuaciones estructurales sin términos de interacción utilizando la integración numérica en Mplus (alg=integration; estimator=MLR) (Modelo 1; Muthén & Muthén, 2017). En un segundo paso, se estimaron dos modelos SEM usando el comando XWITH; uno incluyó las interacciones entre la mediación parental instructiva (predictor) y el apoyo familiar (moderador) para predecir el uso de estrategias de afrontamiento entre los adolescentes (Modelo 2) y el otro modelo incluyó la interacción entre la mediación parental restrictiva y el apoyo familiar para predecir las estrategias de afrontamiento de los adolescentes (Modelo 3).

El Modelo 2 y el Modelo 3 se calcularon por separado debido a la complejidad de los modelos estimados. Finalmente, la prueba de diferencia de  $\chi^2$  basada en valores de probabilidad logarítmica y factores de corrección de escala se utilizó para evaluar si los términos de interacción revelaron un mejor ajuste para el Modelo 2 o el Modelo 3 en comparación con el Modelo 1, porque la mayoría de los índices de ajuste no están disponibles cuando se emplea la integración numérica en Mplus (Satorra & Bentler, 2001). Los errores estándar se corrigieron utilizando la opción de diseño complejo (; cluster=country; estimator=MLR) en Mplus para dar cuenta de la estructura multinivel de los datos (Muthén & Muthén, 2017). La prueba de significación estadística se realizó al nivel de 0,05. Todos los datos se analizaron con SPSS 26 y Mplus 8 (Muthén & Muthén, 2017).

Primero, se analizaron los estadísticos descriptivos, correlaciones y valores perdidos. Entre el 3,4% (n=205; consejo distal) y el 3,9% (n=232; apoyo cercano) presentaron valores perdidos para las

estrategias de afrontamiento de los adolescentes. Se realizó la prueba MCAR de Little para analizar los valores perdidos. La prueba reveló que los datos no eran perdidos sistemáticamente ( $\chi^2=59.24$ ,  $gl=89$ ,  $p=.062$ ), lo que sugiere que la estimación de «full information maximum likelihood» (FIML) podía usarse para tratar los valores perdidos del estudio.

En segundo lugar, para investigar la validez de constructo de las medidas, se realizaron los análisis factoriales confirmatorios y la fiabilidad compuesta (Raykov, 2009).

En tercer lugar, para analizar el ajuste del modelo y los efectos principales de la mediación parental instructiva, la mediación parental restrictiva y el apoyo familiar sobre el uso de estrategias de afrontamiento entre los adolescentes (asesoramiento distal, apoyo cercano, asertividad y afrontamiento técnico), se estimó un modelo de ecuaciones estructurales inicial (Modelo 0). La bondad de ajuste se examinó considerando los siguientes índices: el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Los modelos se evaluaron utilizando las puntuaciones de corte típicas, representando las siguientes un buen ajuste de los datos: CFI > ,95, TLI > ,95; RMSEA < ,08 y SRMR < ,06 (Hu & Bentler, 1999). Para analizar las interacciones latentes, se utilizó el método de ecuaciones estructurales de moderación latente (Klein & Moosbrugger, 2000).

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis preliminares

Las correlaciones bivariadas entre todas las variables latentes y los estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla 2.

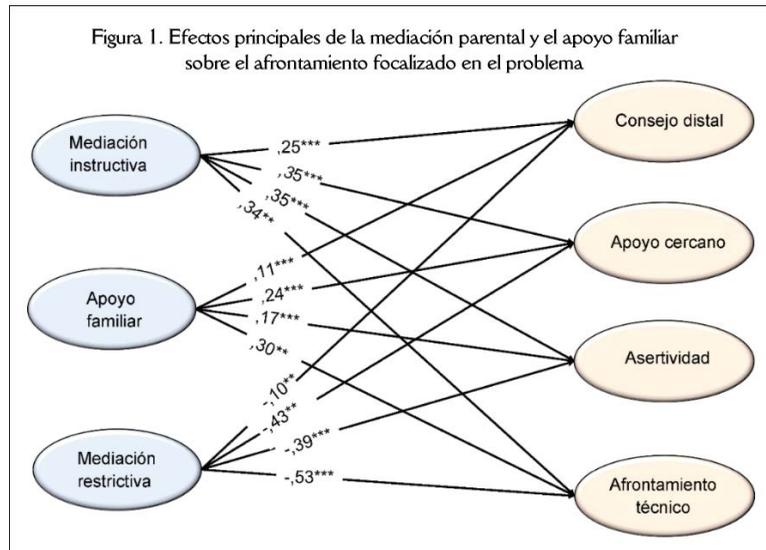
	1	2	3	4	5	6	7
1. Mediación parental instructiva	---	,68***	,21***	,10***	,10***	,04**	,28***
2. Mediación parental restrictiva		---	-,10***	-,14***	,11***	-,24***	,03
3. Consejo distal			---	,54***	,55***	,58***	,18***
4. Apoyo cercano				---	,70***	,81***	,34***
5. Asertividad					---	,76***	,26***
6. Afrontamiento técnico						---	,39***
7. Apoyo familiar							---
M	2,11	1,31	1,06	1,79	1,87	1,99	3,93
(DT)	(1,23)	(1,12)	(0,94)	(1,05)	(1,09)	(1,06)	(1,64)

Nota. \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$ .

Como se esperaba, una elevada mediación parental instructiva se asoció positivamente con niveles más altos de consejo distal, apoyo cercano, asertividad y afrontamiento técnico. Además, la mediación parental instructiva se asoció positivamente con el apoyo familiar y la mediación parental restrictiva. La mediación parental restrictiva se asoció negativamente con el consejo distal, el apoyo cercano, la asertividad y el afrontamiento técnico. Sin embargo, no se encontró una correlación significativa entre la mediación parental restrictiva y el apoyo familiar. Todas las estrategias de afrontamiento mostraron una correlación positiva entre ellas.

#### 3.2. Efectos principales de la mediación parental y el apoyo social sobre el afrontamiento del ciberodio

Para investigar los efectos principales de las estrategias de mediación parental instructivas y restrictivas y el apoyo social sobre el uso que los adolescentes realizan de las estrategias de consejo distal, apoyo cercano, asertividad y afrontamiento técnico, se estimó un modelo de ecuaciones estructurales, incluyendo como controles el sexo y la edad de los adolescentes.



El ajuste del modelo fue bueno ( $\chi^2=2617,75$ ,  $df=227$ ,  $p<,001$ ,  $CFI=,96$ ,  $RMSEA=,04$ ,  $SRMR=,04$ ), y los pesos factoriales estandarizados oscilaron entre 0,57 y 0,91. Como se muestra en la Tabla 2, la mediación parental instructiva estuvo positivamente asociada con el consejo distal ( $\hat{\beta}=0,25$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), la mediación parental restrictiva estuvo negativamente asociada con el consejo distal ( $\hat{\beta}=-0,10$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), y el apoyo familiar estuvo asociado positivamente con el consejo distal ( $\hat{\beta}=0,11$ ,  $SE=0,01$ ,  $p<,001$ ).

La mediación parental instructiva mostró una asociación positiva con el apoyo cercano ( $\hat{\beta}=0,35$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), la mediación parental restrictiva estuvo asociada negativamente con el apoyo cercano ( $\hat{\beta}=-0,43$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), y el apoyo familiar mostró una asociación positiva con el apoyo cercano ( $\hat{\beta}=0,24$ ,  $SE=0,01$ ,  $p<,001$ ). Además, la mediación parental instructiva estuvo positivamente asociada con la asertividad ( $\hat{\beta}=0,35$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), la mediación parental restrictiva estuvo negativamente asociada con la asertividad ( $\hat{\beta}=-0,39$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ) y el apoyo familiar estuvo positivamente asociado con la asertividad ( $\hat{\beta}=0,17$ ,  $SE=0,01$ ,  $p<,001$ ).

Finalmente, la mediación parental instructiva estuvo positivamente asociada con el afrontamiento técnico ( $\hat{\beta}=0,34$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), la mediación parental restrictiva estuvo negativamente asociada con el afrontamiento técnico ( $\hat{\beta}=-0,53$ ,  $SE=0,03$ ,  $p<,001$ ), y el apoyo familiar estuvo positivamente asociado con el afrontamiento técnico ( $\hat{\beta}=0,30$ ,  $SE=0,01$ ,  $p<,001$ ; Figura 1). El modelo estimado explicó el 7% de la varianza total del asesoramiento distal, el 19% de la varianza total del apoyo social, el 13% de la varianza total de la asertividad, y el 26% de la varianza total del afrontamiento técnico.

### 3.3. Efectos de moderación del apoyo familiar sobre la relación entre la mediación parental y el afrontamiento

En el siguiente paso, se estimó un modelo que incluyó los efectos principales usando la integración numérica en Mplus (Modelo 1, Tabla 3). Este modelo de ecuaciones estructurales fue seguido por otros dos modelos, uno de los cuales incluyó la interacción entre la mediación parental instructiva y el apoyo social (Modelo 2) y otro que incluyó la interacción entre la mediación parental restrictiva y el apoyo social (Modelo 3).

Tanto el Modelo 2 como el 3 fueron, a continuación, comparados con el Modelo 1 usando la prueba de la diferencia en el valor de chi-cuadrado. La prueba de diferencia de chi-cuadrado para comparar el Modelo 1 y 2 con base en valores logarítmicos de verosimilitud y los factores de corrección obtenidos con el estimador MLR fueron significativos,  $\chi^2(4, n=5878)=86,95$ ,  $p<,001$ , lo cual sugiere que la inclusión de las interacciones mejoró el ajuste del modelo. El apoyo familiar moderó la relación entre la mediación parental instructiva y el consejo distal ( $\hat{\beta}=0,14$ ,  $SE=0,01$ ,  $p<,001$ ).

**Tabla 3. Coeficientes de los Efectos Principales (Modelos 0 y 1) y de los Modelos de Interacción Latente (Modelos 2 y 3)**

	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	$\beta$ (SE)	$\beta$ (SE)	$\beta$ (SE)	$\beta$ (SE)
<b>VARIABLES DEPENDIENTES Y PREDICTORES</b>				
<b>Consejo distal</b>				
INSPM	,25*** (0,03)	,25*** (0,03)	,22*** (0,04)	,28*** (0,04)
RESPM	-,10*** (0,03)	-,10*** (0,03)	-,07 (0,04)	-,14*** (0,04)
FASU	,11*** (0,01)	,11*** (0,01)	,16*** (0,02)	,15*** (0,02)
INSPM x FASU			,14*** (0,01)	
RESPM x FASU				,21*** (0,02)
$R^2$	,07***	,07***	,10***	,13***
<b>Apoyo social</b>				
INSPM	,35*** (0,03)	,35*** (0,03)	,33*** (0,04)	,39*** (0,04)
RESPM	-,43*** (0,03)	-,43*** (0,03)	-,40*** (0,04)	-,46*** (0,04)
FASU	,24*** (0,01)	,24*** (0,01)	,27*** (0,02)	,36*** (0,02)
INSPM x FASU			,07*** (0,01)	
RESPM x FASU				,14*** (0,02)
$R^2$	,19***	,19***	,20***	,24***
<b>Asertividad</b>				
INSPM	,35*** (0,03)	,35*** (0,03)	,32*** (0,04)	,39*** (0,04)
RESPM	-,39*** (0,03)	-,39*** (0,03)	-,37*** (0,04)	-,44*** (0,04)
FASU	,17*** (0,01)	,17*** (0,01)	,19*** (0,02)	,19*** (0,02)
INSPM x FASU			,06*** (0,02)	
RESPM x FASU				,15*** (0,02)
$R^2$	,13***	,13***	,13***	,18***
<b>Apoyo técnico</b>				
INSPM	,34*** (0,03)	,34*** (0,03)	,30*** (0,04)	,38*** (0,04)
RESPM	-,53*** (0,03)	-,51*** (0,03)	-,48*** (0,04)	-,56*** (0,04)
FASU	,30*** (0,01)	,30*** (0,01)	,34*** (0,02)	,32*** (0,02)
INSPM x FASU			,10*** (0,02)	
RESPM x FASU				,21*** (0,02)
$R^2$	,26***	,26***	,28***	,35***
<b>Ajuste del modelo</b>				
$\chi^2$	2617,75	L	-181413,17	-181363,23 <sup>1</sup>
df	227	c	1,16	1,16
CFI	,96	np	92	96
RMSEA	,04			
SRMR	,04			

Nota. INSPM=mediación parental instructiva, RESPM=mediación parental restrictiva, FASU=apoyo social, L=valores de verosimilitud, c=factor de corrección de escala, np=número de parámetros. <sup>1</sup>La prueba de la diferencia entre el Modelo 1 y 2 y el Modelo 1 y 3, respectivamente, fue significativa.

El análisis del efecto de interacción significativo reveló además que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron ,01 (SE=0,01,  $p=.923$ , a -1 DT) para bajo, ,12 (SE=0,01,  $p<.001$ , a 0 DT) para moderado, y ,25 (SE=0,01,  $p<.001$ , a +1 DT) para alto apoyo familiar, lo que indica que la relación positiva entre la mediación parental instructiva y el consejo distal se fortaleció a medida que el apoyo familiar aumentó de moderado a alto.

También hubo un efecto de moderación significativo entre la mediación parental instructiva y el apoyo familiar ( $\hat{\beta}=0,07$ , SE=0,01,  $p<.001$ ) al predecir el apoyo cercano. El análisis del efecto de interacción significativo reveló además que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron ,07 (SE=0,02,  $p<.001$ , a -1 DT) para bajo, ,14 (SE=0,01,  $p<.001$ , a 0 DT) para moderado y ,24 (SE=0,01,  $p<.001$ , a +1 DT) para elevado apoyo familiar, lo que indica que la relación positiva entre la mediación parental instructiva y el apoyo cercano se fortaleció a medida que aumentaba el apoyo familiar. Además, el apoyo familiar moderó la asociación entre la mediación parental instructiva y la asertividad ( $\hat{\beta}=0,06$ , SE=0,02,  $p<.001$ ). El análisis del efecto de interacción significativo reveló además que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron ,07 (SE=0,02,  $p<.001$ , a -1 DT) para bajo, ,13 (SE=0,01,  $p$

<,001, a 0 DT) para moderado, y ,19 (SE=0,02, p<,001, a +1 DT) para elevado apoyo familiar, lo que indica que la relación positiva entre la mediación parental instructiva y el apoyo cercano se fortaleció a medida que aumentaba el apoyo familiar. Finalmente, el apoyo familiar moderó la relación entre la mediación parental instructiva y el afrontamiento técnico ( $\hat{\beta}=0,10$ , SE=0,02, p<,001). El análisis del efecto de interacción significativo reveló que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron ,01 (SE=0,02, p=,581, a -1 DT) para bajo ,08 (SE=0,01, p<,001, a 0 DT) para moderado y ,18 (SE=0,02, p<,001, a +1 DT) para alto apoyo familiar, lo que indica que la relación positiva entre la mediación parental instructiva y el afrontamiento técnico se fortaleció a medida que el apoyo familiar aumentó de niveles moderados a altos. El modelo estimado explicó el 10% de la varianza total en el consejo distal, el 20% de la varianza total en el apoyo cercano, el 13% de la varianza total en la asertividad y el 28% de la varianza total en el afrontamiento técnico.

Como se muestra en la Tabla 2, la prueba de diferencia de chi-cuadrado utilizada para comparar el Modelo 1 y el Modelo 3 con base en los valores de probabilidad logarítmica y los factores de corrección de escala obtenidos con el estimador MLR también fue significativa,  $\chi^2(4, n=5.878)=170,68$ , p<0,001. Más específicamente, el apoyo familiar moderó la relación entre la mediación parental restrictiva y el consejo distal ( $\hat{\beta}=0,21$ , SE=0,02, p<0,001).

El análisis posterior del efecto de interacción reveló que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron -,15 (SE=0,02, p<,001, a -1 DT) para bajo, -,03 (SE=0,02, p=,184, a 0 DT) para moderado y -,10 (SE=0,02, p<,001, a +1 DT) para un alto apoyo familiar, lo que indica que la relación negativa entre la mediación restrictiva parental y el apoyo cercano se debilitó a medida que aumentaba el apoyo familiar. El apoyo familiar también moderó la relación entre la mediación parental restrictiva y el apoyo cercano ( $\hat{\beta}=0,14$ , SE=0,02, p<,001).

El análisis posterior de este efecto de interacción reveló que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron -,30 (SE=0,02, p<,001, a -1 DT) para bajo, -,21 (SE=0,02, p<,001, a 0 DT) para moderado y -,10 (SE=0,02, p<,001, a +1 DT) para un alto apoyo familiar, lo que indica que la relación negativa entre la mediación parental restrictiva y el apoyo cercano se debilitó a medida que aumentaba el apoyo familiar. Además, el apoyo familiar moderó la asociación entre la mediación parental instructiva y la asertividad ( $\hat{\beta}=0,15$ , SE=0,02, p<,001). El análisis del efecto de interacción reveló además que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron -,32 (SE=0,02, p<,001, a -1 DT) para bajo, -,21 (SE=0,02, p<,001, a 0 DT) para moderado y -,10 (SE=0,02, p<,001, a +1 DT) para un alto apoyo familiar, lo que indica que la relación negativa entre la mediación parental restrictiva y la asertividad se debilitó a medida que aumentaba el apoyo familiar. Finalmente, el apoyo familiar moderó la relación entre la mediación parental restrictiva y el afrontamiento técnico ( $\hat{\beta}=0,21$ , SE=0,02, p<,001).

El análisis del efecto de interacción reveló además que los coeficientes no estandarizados de la pendiente fueron -,37 (SE=0,02, p<,001, a -1 DT) para bajo, -,21 (SE=0,02, p<,001, a 0 DT) para moderado y -,11 (SE=0,02, p<,001, en +1 DT) para elevado apoyo familiar, lo que indica que la relación negativa entre la mediación parental restrictiva y el afrontamiento técnico se debilitó a medida que aumentaba el apoyo familiar. El modelo estimado explicó el 13% de la varianza total para el consejo distal, el 24% de la varianza total para el apoyo cercano, el 18% de la varianza total para la asertividad y el 35% de la varianza total para el afrontamiento técnico.

#### 4. Discusión y conclusión

El foco del presente estudio fue entender las asociaciones entre la mediación parental, el apoyo familiar y el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema ante el ciberodio entre adolescentes. Con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, encontramos que la mediación instructiva incrementó la probabilidad del uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema por parte de adolescentes, mientras que la mediación restrictiva redujo dicha probabilidad. Esto sugiere que los padres que utilizan la mediación instructiva permiten que sus hijos sean independientes y actúen responsablemente online. Estas estrategias de mediación parental aumentan el conocimiento de los hijos sobre los riesgos online, la internalización de las recomendaciones de seguridad y su autoeficacia para hacer frente a los riesgos en Internet, como el ciberodio. La mediación instructiva puede involucrar

a los padres para que enseñen o discutan estrategias de afrontamiento que reduzcan la exposición de los adolescentes al ciberodio. Por lo tanto, estos adolescentes podrían tener más conocimientos sobre cómo evitar situaciones que podrían conducir a riesgos en Internet. Por otro lado, la mediación restrictiva impacta negativamente en la capacidad de los adolescentes para hacer frente a los riesgos online porque el empleo de esta estrategia de mediación no tiene en cuenta los sentimientos o deseos de los hijos cuando toman decisiones. Estas estrategias obstaculizan las actividades exploratorias de los adolescentes y el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y la autoeficacia. En última instancia, la mediación restrictiva no permite que los adolescentes enfrenten los riesgos en Internet sin que sus padres intervengan mediante comportamientos parentales sobreprotectores. En general, estos hallazgos son consistentes con los hallados de las investigaciones sobre los efectos de los estilos de crianza relacionados con el mundo offline (Baumrind, 1971; Georgiou, 2010; Hock, 2008). Los hallazgos también son parcialmente consistentes con la investigación sobre los posibles efectos de la mediación parental en el uso de Internet (Cabello-Hutt et al., 2018; Görzig & Machackova, 2016; Rodríguez-de-Dios et al., 2018).

Con respecto a nuestra segunda pregunta de investigación, encontramos que el apoyo familiar fortaleció la relación positiva entre la mediación instructiva y el afrontamiento centrado en el problema y disminuyó la relación negativa entre la mediación restrictiva y el afrontamiento centrado en el problema. Una posible explicación para este hallazgo podría ser que la percepción de la calidez y el apoyo de los padres podrían aumentar la confianza en los padres, fortalecer los aspectos de la mediación constructiva y reducir las consecuencias negativas de la mediación restrictiva. Un entorno parental de apoyo podría incrementar la probabilidad de que los adolescentes comuniquen lo que hacen en Internet y fomentar estrategias de afrontamiento eficaces. Sin la percepción de ser cuidado y amado por los miembros de la familia, la mediación restrictiva podría percibirse como intrusiva y excesivamente controladora. En este sentido, una mediación restrictiva fuerte podría ser una fuente de estrés para los adolescentes al imponer reglas estrictas y estándares de comportamiento severos que se perciben como ilegítimos. El apoyo familiar podría mejorar estos efectos secundarios negativos, fortaleciendo la discusión abierta sobre cómo lidiar con las experiencias negativas en Internet. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones sobre la influencia del apoyo familiar en el afrontamiento de eventos estresantes offline (Eckenrode & Hamilton, 2000; Pinkerton & Dolan, 2007; Rutter et al., 1998; Wright & Wachs, 2020). Los resultados también son congruentes con hallazgos anteriores sobre el papel del apoyo de los padres en la victimización por ciberacoso (Elsaesser et al., 2017).

Es importante ayudar a minimizar la exposición de los adolescentes a la victimización por ciberodio a través de programas de intervención para los padres. Nuestros hallazgos destacan la importancia de los padres y el entorno familiar para ayudar a los adolescentes a desarrollar estrategias efectivas para hacer frente a la victimización por ciberodio. El apoyo de los padres podría empoderar a los adolescentes para implementar estas estrategias de afrontamiento y ayudar a mitigar los efectos negativos del ciberodio. Es importante que los padres o tutores desarrollen una mejor conciencia de las estrategias de afrontamiento efectivas para lidiar con el ciberodio y reconozcan los efectos negativos asociados con la victimización por ciberodio entre los adolescentes. Los programas de prevención pueden ayudar a educar a los padres sobre las estrategias que pueden utilizar para apoyar a los adolescentes que informan haber experimentado ciberodio. Las redes sociales también pueden ayudar a crear conciencia sobre el ciberodio a través de campañas diseñadas para difundir el conocimiento sobre ciberodio y cómo los padres pueden ayudar a reducir la exposición y aumentar el bienestar de los adolescentes. Estas campañas, combinadas con una intervención dirigida a los adolescentes, también podrían ser útiles para capacitar a los adolescentes en estrategias de afrontamiento efectivas y en la mejor manera de implementar esas estrategias.

Hay algunas limitaciones en el presente estudio que deben mencionarse. Primero, los participantes informaron de sus estrategias de afrontamiento para un hipotético incidente de victimización por ciberodio. Si bien el uso de situaciones hipotéticas tiene beneficios (por ejemplo, recopilar información de todos los participantes y no solo de los adolescentes que experimentaron victimización por ciberodio), la investigación futura debe centrarse en estrategias de afrontamiento con respecto a experiencias reales y comparar los hallazgos con este estudio. En segundo lugar, el presente trabajo se basa en autoinformes para evaluar las variables del estudio; por lo tanto, los hallazgos podrían estar sesgados por la varianza

compartida del método de evaluación. Por lo tanto, los estudios futuros deben incorporar un enfoque con múltiples informantes. Una posibilidad podría ser incluir múltiples fuentes de información (por ejemplo, padres, profesores) sobre estrategias de mediación y apoyo familiar. En tercer lugar, es posible que la muestra no sea representativa, aunque el tamaño de la muestra de este estudio fue grande. Se necesita más investigación basada en una muestra representativa para aumentar la generalización de los hallazgos del presente estudio. Las muestras transculturalmente representativas también permitirían investigar el contexto cultural de las asociaciones entre la mediación parental, el afrontamiento y el apoyo familiar. En cuarto lugar, no se pueden extraer conclusiones sobre el orden temporal de las principales variables del estudio debido al diseño de investigación transversal. La investigación futura deberá llevar a cabo estudios longitudinales. Finalmente, otra limitación potencial también podría ser incluir únicamente estrategias de afrontamiento centradas en el problema, dos tipos de mediación parental y algunas variables de control. La investigación futura debe incluir también estrategias de afrontamiento improductivas (por ejemplo, indefensión, venganza), la mediación parental compartida y más variables de control (por ejemplo, estatus socioeconómico). Para comprender mejor la relación entre la mediación parental y el afrontamiento, también se deben investigar más moderadores (por ejemplo, autoeficacia, competencias digitales) en la investigación futura.

Este estudio contribuye a la investigación sobre las relaciones entre la mediación parental y las estrategias de afrontamiento de los adolescentes ante el ciberodio, así como sobre el apoyo familiar como variable que modera esta relación. Consideramos la mediación parental en el uso de Internet como un correlato de la capacidad de los adolescentes para afrontar productivamente el ciberodio y el apoyo familiar como moderador de esta relación. Los resultados sugieren que la mediación parental instructiva es positiva, y la mediación parental restrictiva correlaciona negativamente con el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema entre adolescentes. Además, el apoyo familiar fortalece la relación positiva entre la mediación instructiva y el afrontamiento centrado en el problema y disminuye la relación negativa entre la mediación restrictiva y el afrontamiento centrado en el problema. El presente estudio señala la necesidad de prestar más atención al desarrollo de programas de educación sobre medios de comunicación que se centren en el papel de los padres y las familias para ayudar a empoderar a sus hijos a desarrollar estrategias de afrontamiento eficaces.

### Apoyos

La financiación para la recogida de la muestra española fue proporcionada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España), a través del proyecto «Factores de riesgo y ajuste psicosocial en situaciones de online grooming de menores: un estudio longitudinal» ref. RTI2018-101167-B-I00.

### Referencias

- Arrizabalaga-Crespo, C., Aierbe-Barandiaran, A., & Medrano-Samaniego, C. (2010). Internet uses and parental mediation in adolescents with ADHD. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 561-571. <https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-919-561-571-EN>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Cabello-Hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media & Society*, 20(7), 2411-2431. <https://doi.org/10.1177/1461444817724168>
- de Dios, I.R., van Oosten, J.M., & Igartua, J.J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- Eckenrode, J., & Hamilton, S. (2000). One to one support interventions. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 278-308). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0008>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Fanti, K.A., Demetriou, A.G., & Hawa, V.V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Gámez-Guadix, M., Wachs, S., & Wright, M. (2020). Haters back off! Psychometric properties of the coping with cyberhate questionnaire and relationship with well-being in Spanish adolescents. *Psicothema*, 32(4), 567-574. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.219>

- Georgiou, S.N. (2010). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-112. <https://doi.org/10.1348/000709907X204363>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Rey, R.D. (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), 2664-2664. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122664>
- Görzig, A., & Machackova, H. (2016). Cyberbullying in Europe: A review of evidence from cross-national data. In M. Wright (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (pp. 295-326). Nova Science.
- Hock, M. (2008). Erziehungsstile und ihre Auswirkungen. [Educational styles and their effects]. In W. Schneider (Ed.), *Handbuch der psychologie: Handbuch der pädagogischen psychologie. [Manual of psychology: Manual of educational psychology]* (pp. 491-500). Hogrefe. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_19)
- Klein, A., & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*, 65(4), 457-474. <https://doi.org/10.1007/bf02296338>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kutscher, N. (2013). Medienbildung in der Kindheit. *Frühe Medienbildung*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.x>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1987). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Machackova, H., Blaya, C., Bedrosova, M., Smahel, D., & Staksrud, E. (2020). *Children's experiences with cyberhate*. EU Kids Online. <https://bit.ly/3q5vFBi>
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F.D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704310>
- Martínez, G., Ángel Casado, M., & Garitaonandia, C. (2020). Online parental mediation strategies in family contexts of Spain. [Estrategias online de mediación parental en contextos familiares de España]. *Comunicar*, 65, 67-76. <https://doi.org/10.3916/c65-2020-06>
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2017). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén. <https://bit.ly/3g4tnhf>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Pascoe, E.A., & Richman, L.S. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(4), 531-554. <https://doi.org/10.1037/a0016059>
- Pinkerton, J., & Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child & Family Social Work*, 12(3), 219-228. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00497.x>
- Raykov, T. (2009). Evaluation of scale reliability for unidimensional measures using latent variable modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42, 223-232. <https://doi.org/10.1177/0748175609344096>
- Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V., Oksanen, A., Räsänen, P., & Zych, I. (2020). Hate knows no boundaries: Online hate in six nations. *Deviant Behavior*, (pp. 1-12). <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>
- Rutter, M., Giller, H., & Hagel, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge University Press.
- Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>
- Satorra, A., & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/bf02296192>
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Sousa, V.D., & Rojjanasirrat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B., Nocentini, A., Menesini, E., Corcoran, L., & Guckin, C. (2015). The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, 5(2), 515-536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>
- tze Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- UK Safer Internet Centre (Ed.) (2016). *Creating a better Internet for all: Young people's experiences of online empowerment + online hate*. <https://bit.ly/2Jk6QAD>
- von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A validation study of the resilience scale for adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 215-225. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9149-x>

- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., Wright, M.F., Görzig, A., & Schubarth, W. (2020). How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a coping with cyberhate scale. *Computers in Human Behavior, 104*, 106167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106167>
- Wachs, S., Koch-Priewe, B., & Zick, A. (2021). *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wachs, S., Wachs, S., Costello, M., Wright, M.F., Flora, K., Daskalou, V., Maziridou, E., Kwon, Y., Na, E.Y., Sittichai, R., Biswalk, R., Singh, R., Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Görzig, A., & Hong, J.S. (2021). DNT LET'EM H8 UI: Applying the routine activity framework to understand cyberhate victimization among adolescents across eight countries. *Computers & Education, 160*, 104026. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104026>
- Wachs, S., & Wright, M.F. (2019). The moderation of online disinhibition and sex on the relationship between online hate victimization and perpetration. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(5), 300-306. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0551>
- Wachs, S., Wright, M.F., & Vazsonyi, A.T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health, 29*(3), 179-188. <https://doi.org/10.1002/cbm.2116>
- World Medical Association (Ed.) (2001). World medical association declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bull World Health Organ, 79*, 373-374. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Worsley, J.D., McIntyre, J.C., & Corcoran, R. (2019). Cyberbullying victimisation and mental distress: Testing the moderating role of attachment security, social support, and coping styles. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530497>
- Wright, M., & Wachs, S. (2018). Does parental mediation moderate the longitudinal association among bystanders and perpetrators and victims of cyberbullying? *Social Sciences, 7*(11), 231-231. <https://doi.org/10.3390/socsci7110231>
- Wright, M.F., & Wachs, S. (2020). Moderation of parental support on health and cyberbullying among adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 2390-2401. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01739-9>
- Yin, X.Q., Wang, L.H., Zhang, G.D., Liang, X.B., Li, J., Zimmerman, M.A., & Wang, J.L. (2017). The promotive effects of peer support and active coping on the relationship between bullying victimization and depression among Chinese boarding students. *Psychiatry Research, 256*, 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.037>
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

## *Currículum Alfamed* de formación de profesores en educación mediática

Ignacio Aguaded, Daniela Jaramill-Dent & Águeda Delgado-Ponce (coords.)



Octaedro  Editorial

Guía teórico-práctica actualizada sobre competencias mediáticas e informacionales para educadores, en la que han participado 22 investigadores de 12 países de América y Europa.



# Motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales

## Motivation and perception of Hong Kong university students about social media news

- id** Qiuyi Kong. Doctorando, Departamento de Psicología, Universidad de Otago (Nueva Zelanda) (qiuyi.kong@postgrad.otago.ac.nz) (<https://orcid.org/0000-0002-9925-139X>)
- id** Dra. Kelly-Yee Lai-Ku. Profesora Contratada Doctora, Departamento de Estudios de la Educación, Universidad Bautista de Hong Kong (China) (kellyku@hkbu.edu.hk) (<https://orcid.org/0000-0001-6592-1941>)
- id** Dra. Liping Deng. Profesora Asociada, Departamento de Estudios de la Educación, Universidad Bautista de Hong Kong (China) (lisadeng@hkbu.edu.hk) (<https://orcid.org/0000-0001-7508-5289>)
- id** Apple-Chung Yan-Au. Director Ejecutivo, Centro de Desarrollo Infantil, Universidad Bautista de Hong Kong (China) (chungyan@hkbu.edu.hk) (<https://orcid.org/0000-0003-3624-1431>)

### RESUMEN

Con la prevalencia de las redes sociales en la era digital, acceder a las noticias en redes sociales se ha convertido en una rutina cotidiana en la vida de los universitarios. Sin embargo, se ha realizado mínima investigación sobre el uso de noticias en redes sociales, especialmente en los países asiáticos. Para colmar esta laguna, pretendemos examinar qué motivó a los universitarios a buscar noticias en redes sociales, en qué medida percibían que controlaban las influencias noticieras, y si las motivaciones noticieras se relacionaban con su nivel de alfabetismo mediático en tres dominios: a) autores y audiencias; b) mensajes y significados, y c) representación y realidad. Participaron 147 estudiantes de una universidad de Hong Kong. Entre las cuatro motivaciones, la socialización fue el indicador más poderoso. La mayoría de los estudiantes creían que podían controlar la influencia noticiera, demostrando un alto alfabetismo mediático. Los estudiantes con alto nivel de alfabetismo mediático son más propensos a buscar noticias para socializar, en comparación con las contrapartes con bajo nivel de alfabetismo. Se debatieron perspectivas sobre cómo educar a los estudiantes para emplear de una forma positiva e inteligente las redes sociales.

### ABSTRACT

With the prevalence of social media in a digital age, accessing news on social media has become a daily routine of university students' lives. However, little research has been done to examine their social media news use in detail, especially in Asian countries. To fill this gap, we aimed to examine what motivated university students to seek news on social media, to what extent they perceived they were in control of the influences of news, and whether news motives were related to their levels of news media literacy across three domains: (a) authors and audiences; (b) messages and meaning, and (c) representation and reality. One hundred and forty-seven university students from a university in Hong Kong participated. Among the four news motives, socializing was the most powerful predictor for news use on social media. Most students believed they were in control of news influences and demonstrated a high level of news media literacy, and those who believed themselves to be in control of news influences showed a higher level of news media literacy. In this sense, high news-literate students were more likely to seek news for socializing as compared to their low news-literate counterparts. Insights on educating students to use social media in a positive and smart way were discussed.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, noticias, consumo digital, uso de medios, alfabetización mediática, universidad.  
Social networking sites, news, digital consumption, media use, media literacy, university.

## 1. Introducción

Redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp y Twitter constituyen un tipo de plataforma electrónica que permite interacciones y comunicaciones sin restricciones geográficas. Con el drástico aumento de redes sociales, buscar, compartir y debatir noticias a través de estas plataformas interactivas se ha convertido en una parte inevitable de la vida cotidiana de los universitarios (Casero-Ripollés, 2012; Martínez-Costa et al., 2019). De acuerdo con un informe digital noticioso que cubre 37 países occidentales y asiáticos (incluyendo los Estados Unidos, Reino Unido, Japón, Corea del Sur, etc.), alrededor de la mitad (53%) de la juventud de 18 a 24 años utilizan redes sociales para ver noticias semanalmente (Newman et al., 2018). En Hong Kong, tres de cada cinco adultos informan recibir noticias en redes sociales, lo que ha superado la proporción que lo hace a través de la prensa impresa tradicional (Newman et al., 2019).

Con la creciente popularidad de redes sociales como fuentes noticieras, se ha convertido en un foco de atención entre profesores, docentes y académicos para tener un claro entendimiento de cómo y por qué los universitarios buscan noticias en redes sociales, en qué medida perciben que controlan las influencias noticieras, y cuán bien conocen sobre las noticias. La investigación actual tenía por objeto abordar estas cuestiones midiendo las motivaciones de los universitarios sobre el uso de noticias en redes sociales, control percibido y niveles de alfabetismo mediático. Capturamos las motivaciones noticieras de los estudiantes usando una escala adaptada de las investigaciones anteriores y evaluamos su control percibido sobre las influencias noticieras y el alfabetismo mediático usando las mediciones existentes. Se examinaron también las asociaciones potenciales entre motivaciones noticieras, control percibido y alfabetismo mediático.

Creemos que un entendimiento más claro de las actividades y motivaciones noticieras ayudaría a identificar los niveles y las necesidades actuales de estudiantes en la educación del alfabetismo mediático. Como sugiere la investigación anterior, enseñar el alfabetismo mediático mejora el consumo noticioso de los individuos, así como la responsabilidad social y la participación democrática (Hobbs, 2010). Antes de avanzar hacia la educación en la práctica, requerimos datos empíricos para identificar el conocimiento y las habilidades mediáticas actuales de los estudiantes. En este sentido, este estudio colma esta laguna proporcionando evidencia directa sobre las necesidades y características de los estudiantes de Hong Kong.

### 1.1. Uso de noticias en redes sociales

Las redes sociales han cambiado drásticamente la manera en la que los universitarios consumen noticias y el papel que juegan en la industria mediática. En el lado brillante, aporta beneficios a los usuarios noticiosos con sus características únicas. A diferencia de los canales tradicionales noticiosos donde los usuarios solo reciben noticias pasivamente, las redes sociales permiten una participación positiva en la producción y divulgación noticiosa. Los usuarios pueden postear un perfil, cargar fotos de evento y vídeos en vivo que entregan información de manera oportuna y útil usando funciones como comentarios, me gusta, compartidos o etiquetas en redes sociales (Choi, 2016; Choi & Lee, 2015). Además, las redes sociales producen y entregan noticias instantáneamente, a una velocidad que deja muy atrás a las fuentes tradicionales u otros canales electrónicos (Choi & Lee, 2015). Por otro lado, las redes sociales proporcionan foros abiertos e interactivos donde los estudiantes pueden compartir opiniones y debatir libremente. Por lo tanto, se produciría una sociedad más transparente, confiable y democrática con ciudadanos participando más en noticias y preocupándose más por la sociedad (Ellison et al., 2007).

Aunque las redes sociales proporcionan múltiples beneficios, plantean varios riesgos. Primero, las redes sociales filtran o priorizan las noticias basándose en las preferencias personales (como la lectura y el compartido de las noticias anteriores, las preferencias de amigos, la actualidad y la popularidad). Esto podría conducir a la exposición selectiva del contenido mediático y causar opiniones extremas (Thurman & Schifferes, 2012). Segundo, las redes sociales hacen que las noticias sean susceptibles de reinterpretación, distorsión, mutación y redistribución a través de que los usuarios resuman las noticias o añadan comentarios cuando compartan noticias (Soep, 2012). Además, sin los controles estrictos y sistemas de verificación de los hechos bien establecidos, las redes sociales pueden ser un terreno fértil para sembrar información errónea (que es involuntariamente falsa) y desinformación (que es intencionalmente falsa) (Shao et al., 2017). Las noticias falsas distorsionan la visión del mundo y debilitan la confianza pública en la sociedad si los estudiantes no pueden abordarlas correctamente (Allcott & Gentzkow, 2017; Brandtzaeg et al., 2018;

Pennycook et al., 2018). Incluso peor, si los estudiantes no pueden usar las redes sociales correctamente, podrían confiar en estas plataformas como una forma de escapar de la realidad (Gao et al., 2017; Kircaburun & Griffiths, 2019).

Considerando tanto beneficios como dificultades del uso de noticias en redes sociales, se ha vuelto indispensable proporcionar a los estudiantes una educación eficiente de alfabetismo mediático. Si los estudiantes están mejor preparados para evitar riesgos y maximizar beneficios, se fortalecerá su aprendizaje noticioso a través de estas plataformas interactivas. Antes de tomar este paso, sin embargo, los docentes y profesionales necesitan tener un entendimiento preciso de motivaciones, capacidades y conocimiento noticioso plural de los estudiantes.

### 1.2. Concepción de motivaciones noticieras

Para describir mejor el uso de noticias de los estudiantes en redes sociales, uno de los primeros problemas que necesitamos averiguar es por qué los estudiantes eligen buscar noticias en redes sociales. Muchos estudios basados en la teoría de usos y gratificaciones (U y G) se han realizado para investigar las motivaciones noticieras. El principal argumento de la teoría U y G es que los individuos seleccionan los medios que pueden satisfacer mejor sus específicas necesidades sociales y psicológicas (Katz et al., 1974). Sobre la base de esto, cuatro motivaciones para el uso de noticias en redes sociales han sido identificadas por estudios anteriores: búsqueda de información (por ejemplo, adquirir información útil sobre la comunidad, eventos sociales y asuntos de actualidad), socialización (por ejemplo, obtener temas para conversaciones sociales), entretenimiento (por ejemplo, escapar del aburrimiento de las rutinas diarias o liberar emociones) y búsqueda de estatus (por ejemplo, obtener reconocimiento de iguales) (Diddi & LaRose, 2006; Dunne et al., 2010; Park et al., 2009).

Las redes sociales resucitan la investigación de la teoría U y G con sus capacidades para satisfacer diversas necesidades de los usuarios (Rubin, 2009; Ruggiero, 2000). Como se señaló anteriormente, hace que las noticias sean más personalizadas e interactivas y proporcionan plataformas comunicativas donde los usuarios pueden debatir los problemas de la sociedad libremente. Estas características definitorias atienden a las necesidades de usuarios de ciertas categorías de información y satisfacen sus gratificaciones relativas a la socialización. Considerando un aumento de cantidad de actividades noticieras en redes sociales, es valioso recapitular las motivaciones noticieras a través de la lente de la teoría de U y G (Dunne et al., 2010). Para resolver esto, el primer problema de investigación del estudio actual fue:

- RQ1: ¿Cuáles son las motivaciones noticieras para buscar noticias en redes sociales?

### 1.3. Concepción de alfabetismo mediático

Dada la calidad desigual de noticias en redes sociales, los universitarios requieren un rango más amplio de habilidades y conocimiento para permanecer razonables en este entorno complejo noticioso. El alfabetismo mediático es una habilidad que ayuda a desarrollar un entendimiento de cómo y por qué las personas se involucran con las noticias, cómo los individuos dan sentido a las noticias, y cómo se ven influenciados por sus propios hábitos noticiosos (Maksl et al., 2015).

La teoría del alfabetismo mediático se derivó del modelo cognitivo de alfabetismo mediático de Potter (2004). En su modelo, se propusieron cuatro componentes: estructuras de conocimiento, lugar personal, competencias y habilidades, y procesamiento de información. En estos cuatro componentes, las estructuras de conocimiento resaltan una conciencia genérica de la industria mediática, el contenido, los efectos, el ego y el mundo real. El lugar personal incluye necesidades y motivaciones personales que impulsan diferentes modos de procesamiento de información. De acuerdo con el modelo de Potter (2004), las estructuras de conocimiento y el lugar personal interactúan mutuamente. Mejor conocimiento enriquece las motivaciones noticieras de una persona y las motivaciones impulsan a la persona a conocer más sobre las influencias mediáticas. Además, el alfabetismo mediático incluye un conjunto de habilidades críticas de pensamiento para analizar, evaluar y juzgar los mensajes mediáticos.

Aunque el modelo de Potter se preocupa más por un entendimiento general del alfabetismo mediático, se ha aplicado ampliamente al subcampo de este (Mihailidis, 2011). En términos del alfabetismo mediático específicamente, el conocimiento noticioso incluye un claro entendimiento de qué son las noticias, bajo

cuál condición se producen las noticias y qué influencias tienen las noticias en la gente. El conocimiento sobre contenido, industrias y efectos de noticias, combinado con un gran sentido de control y conciencia en lo referente a los efectos noticieros, resultaría en un mayor nivel de alfabetismo mediático. En otras palabras, el alfabetismo mediático requiere una interrelación entre el conocimiento noticiero y el posicionamiento personal sobre las influencias noticieras.

En el estudio actual, analizamos hasta qué punto los estudiantes se perciben a sí mismos como quienes tienen el control de las influencias mediáticas y cuánto conocen sobre las noticias al usar la Escala de Locus de Control Mediático (Maksl et al., 2015; Maksl et al., 2017) y la Escala de Alfabetismo Mediático (Ashley et al., 2013). Omitimos algunos componentes propuestos en el modelo de Potter (2004, 2010) como las competencias y habilidades debido a las dificultades prácticas relativas a la administración de la encuesta. Maksl et al. (2015) han encontrado que los adolescentes con alto nivel de alfabetismo pueden percibir más control sobre su relación con los medios, indicando que cuanto más saben los adolescentes sobre las noticias, mayor es su control percibido sobre las influencias mediáticas. Por lo tanto, tratamos de examinar los siguientes problemas:

- RQ2: ¿Cuáles son los niveles de control percibido y alfabetismo mediático de los universitarios?
- RQ3: ¿Existen algunas relaciones entre el control percibido y alfabetismo mediático?

Aparte del sentido de tener el control de las influencias y el conocimiento noticiero, las motivaciones noticieras también ayudan a cultivar estudiantes alfabetizados en noticias. Básicamente, las motivaciones noticieras pueden determinar la actitud y el comportamiento de una persona, dando lugar a la forma en que una persona entiende y procesa los mensajes noticieros (Diddi & LaRose, 2006; Eveland, 2002, 2004; Lin, 2002; Rubin & Perse, 1987; Ruggiero, 2000). Maksl et al. (2015) han sugerido que diversas motivaciones tendrían un enlace con diferencias individuales en el aprendizaje noticiero, dando lugar así a diferentes niveles de alfabetismo mediático. Las motivaciones noticieras más potentes mejorarían el conocimiento de una persona sobre los acontecimientos actuales y el proceso de las influencias y, a cambio, el conocimiento adquirido y las influencias percibidas fortalecerían las motivaciones noticieras (Potter, 2004). Para entender a fondo tal relación potencial entre motivaciones y alfabetismo mediático, examinamos:

- RQ4: ¿Están los diferentes tipos de motivaciones noticieras relacionados con los diferentes niveles de alfabetismo mediático?

#### 1.4. El estudio actual

El estudio actual pretende examinar las motivaciones noticieras, el control percibido y el alfabetismo mediático de los universitarios. Investigamos los hábitos noticieros de 147 universitarios en redes sociales (p. ej., con qué frecuencia adquieren noticias desde redes sociales, qué plataforma usan más frecuentemente para acceder a noticias), y evaluamos sus motivaciones noticieras durante el uso de noticias en redes sociales. El control percibido y el alfabetismo mediático de los estudiantes en tres dominios (autores y audiencias, mensajes y significados, y representación y realidad) fueron medidos usando la Escala de Locus de Control Mediático (Maksl et al., 2015; Maksl et al., 2017) y la Escala de Alfabetismo Mediático (Ashley et al., 2013). Una división de mediana se realizó para separar y comparar los participantes con alto y bajo alfabetismo mediático. Esperábamos que los estudiantes que tenían más conocimiento noticiero percibirán mayor control sobre las influencias noticieras, y los estudiantes con alto nivel de alfabetismo noticiero son más propensos a ser impulsados por motivaciones internas para el uso de noticias en redes sociales (por ejemplo, búsqueda de información). Se debatieron opiniones sobre cómo educar a los estudiantes para navegar mejor por la información en redes sociales.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes

Los participantes del estudio fueron 150 universitarios de Hong Kong reclutados a través de carteles y avisos en el tablón de anuncios en el campus durante febrero de 2018. Un total de 147 participantes fueron incluidos en el análisis final, se eliminaron datos de tres estudiantes debido a que su edad excedía el rango de la población objetivo (por ejemplo, estudiantes jóvenes). La edad de la muestra final osciló entre 18 y 25 años ( $M=20,71$ ,  $SD=1,58$ ), el 76,19% fueron mujeres. La participación era voluntaria y

anónima. Sin embargo, el hecho de que la muestra se extrajera de una sola universidad en Hong Kong podría presentar una limitación del estudio. Abordaríamos esta cuestión con más detalle en la discusión.

## 2.2. Medidas y procedimientos

Se pidió a los participantes completar una encuesta offline de 30 minutos en un laboratorio. Se obtuvo el consentimiento antes del comienzo y se le proporcionó a cada participante un cupón de café valorado en 50 HKD como una muestra de agradecimiento.

### 2.2.1. Hábitos noticieros en redes sociales

Los hábitos noticieros de los participantes en redes sociales fueron medidos respecto del acceso diario a las noticias. Primero se les pidió indicar su tiempo dedicado a las actividades noticieras en redes sociales a través de una pregunta (por ejemplo, ¿cuánto tiempo dedicó a la lectura, el compartido, el comentario o la discusión de noticias en redes sociales en un día promedio?), y sus preferencias para varias plataformas de redes sociales (por ejemplo, ¿cuál de las siguientes redes sociales utiliza más frecuentemente para leer / ver noticias y compartir / discutir noticias? Tabla 2). Para garantizar que cada participante comprenda el concepto de redes sociales, se proporcionó una breve descripción de su definición antes de preguntar las preguntas relacionadas (por ejemplo, las redes sociales constan de las aplicaciones basadas en web donde los usuarios puedan crear y compartir información y tener interacciones libres, como Facebook, YouTube, WeChat, etc.).

### 2.2.2. Motivaciones noticieras en redes sociales

Las motivaciones noticieras de los participantes fueron medidas usando una evaluación bien establecida adaptada de investigaciones anteriores (Lee et al., 2011; Lee & Ma, 2012; Park et al., 2009). Se incluyeron cuatro tipos de motivaciones noticieras en redes sociales: búsqueda de información, socialización, entretenimiento y búsqueda de estatus. La búsqueda de información midió hasta qué punto los participantes valoraban la información útil, relevante y oportuna provista por redes sociales. La socialización hizo hincapié en cuánto ayudaban las actividades noticieras en redes sociales a desarrollar y mantener relaciones sociales. El entretenimiento midió el grado en el que los participantes buscaban noticias en redes sociales para fines de ocio y entretenimiento, y la búsqueda de estatus evaluó el propósito de alcanzar estatus entre los iguales. Cada motivación fue evaluada por tres ítems en una escala Likert de 5 puntos, que van desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de acuerdo. Los ítems de muestra y el número de ítems se presentaron en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems de muestra de motivaciones noticieras, control percibido y alfabetismo mediático		
Variables	Ítems de muestra	No. de ítems
Motivaciones noticieras <sup>1</sup>		
Búsqueda de información	Me ayuda a guardar información útil	3
Socialización	Mantenerse en contacto con la gente	3
Entretenimiento	Me ayuda a pasar el tiempo	3
Búsqueda de estatus	Me ayuda a sentirme importante	3
Control percibido mediático <sup>2</sup>	Si presto atención a diferentes fuentes noticieras, yo puedo evitar ser desinformado	4
Alfabetismo mediático <sup>3</sup>		
Autores y audiencias (AA)	Las compañías noticieras elijen historias en función de qué atraerá a la mayor audiencia	3
Mensajes y significados (MM)	Las personas prestan más atención a las noticias que se ajusten a sus creencias que a las que no	5
Representación y realidad (RR)	Una buena historia noticiera con buenas fotos es más propensa a aparecer en las noticias	4

Nota<sup>1</sup>. Las Motivaciones Noticieras fueron medidas por escalas adaptadas de las investigaciones anteriores (Lee et al., 2010; Lee & Ma, 2012; Park et al., 2009). 2. El Control Percibido Mediático fue medido usando la Escala de Locus de Control Mediático (Maksi et al., 2015; Maksi et al., 2017). 3. El Alfabetismo Mediático fue medido usando la Escala de Alfabetismo Noticiero (Ashely et al., 2013).

### 2.2.3. Control percibido y alfabetismo mediático

El sentido de tener control de influencias mediáticas y el conocimiento sobre noticias de los participantes fueron medidos usando las escalas existentes. Para el control percibido mediático, se administró una Escala de Locus de Control Mediático auto-informada de seis ítems (Maksl et al., 2015; Maksl et al., 2017) para evaluar la confianza percibida y el sentido de responsabilidad en búsqueda de información de noticias veraces y creíbles. Se les pidió a los participantes calificar en una Escala Likert de cinco puntos que van desde 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo.

Para el alfabetismo mediático, se administró una Escala de Alfabetismo Mediático auto-informada de 12 ítems (Ashely et al., 2013) para evaluar el conocimiento mediático de los estudiantes en tres dominios: autores y audiencias (un entendimiento de cómo se pueden construir las noticias de manera diferente para llevar a la audiencia a un objetivo específico), mensajes y significados (una capacidad de comprender la manera en que los juicios de valor afectan a la interpretación noticiera), y representación y realidad (un entendimiento de cómo el proceso editorial noticiero afecta a la presentación noticiera). Similar a la Escala de Locus de Control Mediático, se presentó una escala Likert de 5 puntos (Tabla 1), cuanto más alta sea la puntuación, más alto es el nivel de alfabetismo mediático.

## 3. Resultados

### 3.1. Hábitos noticieros en redes sociales

Alrededor de la mitad de los participantes (47,62%) dedicaron de 30 minutos a dos horas por día a interactuar con noticias en redes sociales, seguido de un 38,78%, que dedicaron menos de 30 minutos y un 11,56%, más de dos horas. Solo el 2,04% informó que nunca utilizó las redes sociales para actividades noticieras. Respecto a las plataformas de redes sociales utilizadas más frecuentemente, Facebook ocupó el primer lugar (66,14%), seguido de Weibo (5,51%) y Yahoo (5,51%) muy por detrás. Los perfiles de los hábitos noticieros en redes sociales de los estudiantes se muestran en la Tabla 2.

VARIABLES	%
Tiempo dedicado al uso noticiero en redes sociales	
Menos de 30 minutos	38,78
30 minutos – 2 horas	47,62
Más de 2 horas	11,56
No hay tal hábito	2,04
Plataformas de redes sociales utilizadas más frecuentemente <sup>1</sup>	
Facebook	66,14
Weibo	5,51
YouTube	3,94
WeChat	3,94
Instagram	3,94
WhatsApp	2,36
Google+	2,36
Twitter	0,79

Nota<sup>1</sup>. Las plataformas de redes sociales se enumeran en la secuencia de más a menos utilizadas. Opiniones no enumeradas: «otros» (9,45%) y «nunca use redes sociales para noticias» (1,57%).

### 3.2. Motivaciones noticieras en redes sociales

La Tabla 3 presentó los descriptivos resultados y la confiabilidad de las motivaciones noticieras en redes sociales. Se obtuvo la confiabilidad aceptable de cada tipo de motivación (todas  $\alpha_s \geq 0,72$ , Tabla 3). La búsqueda de información fue la primera motivación que impulsaba las actividades noticieras, la socialización ocupó el segundo lugar, seguido por el entretenimiento y la búsqueda de estatus.

### 3.3. Control percibido y alfabetismo mediático

La Tabla 3 también presenta las descriptivas estadísticas y la confiabilidad del control percibido y el alfabetismo mediático de los participantes. Se obtuvo la confiabilidad aceptable para la Escala de Alfabetismo Mediático ( $\alpha = .70$ ), pero se obtuvieron confiabilidades inaceptables para la Escala de Locus de Control Mediático y las subescalas de Alfabetismo Mediático (todas  $\alpha \leq .54$ ). Las calificaciones de los principiantes en la Escala de Locus de Control Mediático demostraron un sentido de moderado a alto del control percibido sobre las influencias noticieras, y los resultados de la Escala de Alfabetismo Mediático revelaron un alto nivel de conocimiento mediático, incluso en cada dimensión de autores y audiencias, mensajes y significados, representación y realidad.

	Media	Desv. típica	Alpha de Cronbach
Motivaciones noticieras			
Búsqueda de información	3,77	.69	.72
Socialización	3,66	.70	.75
Entretenimiento	2,96	.91	.82
Búsqueda de estatus	2,44	.85	.92
Control percibido mediático	3,66	.56	.46
Alfabetismo mediático	4,41	.31	.70
Autores y audiencias (AA)	4,43	.43	.52
Mensajes y significados (MM)	4,32	.40	.54
Representación y realidad (RR)	4,51	.40	.52

### 3.4. Correlaciones entre motivaciones noticieras, control percibido y alfabetismo mediático

La Tabla 4 muestra las correlaciones entre el acceso diario a noticias en redes sociales (por ejemplo, el tiempo dedicado a las actividades noticieras en redes sociales), motivaciones noticieras, control percibido y alfabetismo mediático. Los resultados sugieren que el acceso diario a noticias en redes sociales se correlaciona positivamente con la motivación de socialización ( $r = .21$ ,  $p < .05$ ). Cuatro tipos de motivaciones noticieras no se correlacionaron con el control percibido y alfabetismo mediático, excepto la relación entre la búsqueda de estatus y el control percibido mediático y entre la socialización y el alfabetismo mediático. Además, el control percibido mediático se relacionó de manera positiva y significativa con el alfabetismo mediático.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Acceso diario a noticias en redes sociales	-						
Motivaciones noticieras							
2. Búsqueda de información	.04	-					
3. Socialización	.21*	.11	-				
4. Entretenimiento	.03	.13	.24**	-			
5. Búsqueda de estatus	.14	.15	.32**	.32**	-		
6. Control percibido mediático	.03	.12	.24	-.06	.17*	-	
7. Alfabetismo mediático	.05	.08	.30**	-.09	.08	.31**	-

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

### 3.5. Predicción de motivaciones noticieras y alfabetismo mediático en el uso de noticias en redes sociales

Se realizó un análisis de regresión para examinar los efectos predictivos de motivaciones noticieras y alfabetismo mediático en el acceso diario a noticias en redes sociales (Tabla 5). Introducimos cuatro tipos de motivaciones noticieras (por ejemplo, búsqueda de información, socialización, búsqueda de estatus y entretenimiento), alfabetismo y control percibido mediático en el modelo usando un método adelante, de modo que solo las variables que producen la mejor predicción podrían introducirse en el modelo. Solo

la motivación de socialización fue exitosamente introducida en el modelo, que significativamente predijo el acceso diario a noticias en redes sociales ( $\beta=1.06$ ,  $t=3.27$ ,  $p=.03$ ). La motivación de socialización también explicó una proporción significativa de la variancia en el acceso diario a noticias en redes sociales ( $R^2=.03$ ,  $F=4.93$ ,  $p=.03$ ).

**Tabla 5. Las medias y las desviaciones típicas de motivaciones noticieras por niveles de alfabetismo mediático**

	Media (Desv. Típica)			
	Búsqueda de información	Socialización	Entretenimiento	Búsqueda de estatus
Bajo alfabetismo mediático	3,68 (.65)	3,48 (.70)	3,06 (.87)	2,38 (.77)
Alto alfabetismo mediático	3,82 (.71)	3,83 (.66)	2,88 (.95)	2,49 (.93)

### 3.6. Comparaciones entre los participantes de alto y bajo alfabetismo noticiero

Los participantes de alto y bajo alfabetismo noticiero fueron separados por una división de mediana, y se realizó un ANOVA de dos vías para examinar las relaciones entre motivaciones noticieras y alfabetismo mediático. Las verificaciones de normalidad mostraron que los residuos no se ajustaban a la distribución normal (Prueba de Esfericidad de Mauchly:  $p=0.32$ ). Los resultados de ANOVA mostraron que hubo efectos significativos para las motivaciones noticieras ( $F=122.88$ ,  $p<.001$ ,  $\eta p=.44$ ) e interacción de motivaciones noticieras x alfabetismo mediático ( $F=3.57$ ,  $p<.05$ ,  $\eta p=.03$ ), pero no para el alfabetismo mediático ( $F=1.48$ ,  $p=0.23$ ,  $\eta p=.01$ ). Las pruebas t de simple efecto para seguir la interacción revelaron las diferencias significativas en la socialización entre los participantes de bajo y alto alfabetismo noticiero,  $t(143)=2.98$ ,  $p<.01$ , los participantes con alto alfabetismo son más propensos a buscar noticias para socializar (Tabla 5).

## 4. Discusión y conclusión

El estudio actual proporcionó datos empíricos sobre cómo los universitarios de Hong Kong consumieron noticias en redes sociales, qué motivó su uso noticiero en redes sociales, y cómo estas motivaciones noticieras se relacionan con su nivel de alfabetismo mediático. La mayoría de los estudiantes de Hong Kong consumieron noticias a través de redes sociales diariamente, y Facebook era la plataforma más popular. Se obtuvieron tres conclusiones principales: 1) La mayoría de los estudiantes estaban motivados por la búsqueda de información y la socialización para el uso noticiero en redes sociales, y la socialización fue la motivación más fuerte para predecir la cantidad de uso noticiero en redes sociales; 2) Los que creían que tenían control de influencias mediáticas mostraron mayor nivel de alfabetismo mediático; y 3) Los estudiantes con mayor alfabetismo mediático eran más propensos a buscar noticias para socializar en comparación con sus contrapartes con alfabetismo relativamente bajo.

La mayoría de nuestros participantes fueron motivados por la búsqueda de información y la socialización para su uso noticiero en redes sociales. Estas son motivaciones potentes y duraderas que podrían mejorar la adquisición de conocimiento útil y comunicaciones sociales de los estudiantes. Se obtuvieron conclusiones similares en los estudios anteriores. Por ejemplo, Papacharissi y Rubin (2000) y Luo (2002) encontraron que la búsqueda de información era un impulsor clave para el uso de web, mientras Howard y Corkindale (2008) demostraron que la socialización se relacionaba positivamente con el consumo noticiero en línea. Fue bueno ver que los estudiantes universitarios buscaban noticias principalmente para obtener información relevante y oportuna, ya que tal comportamiento impulsado intrínsecamente resultaría en mejor aprendizaje, creatividad, competencia y afrontamiento positivo (Ryan & Deci, 2000). Además, la motivación de socialización ayudó a satisfacer las necesidades de estudiantes para adaptarse, extender y profundizar las relaciones sociales, lo que constituyó una importante tarea de desarrollo para los jóvenes durante su edad adulta temprana (Scale, 2010).

También encontramos que las motivaciones noticieras variaban entre los estudiantes de alto y bajo alfabetismo noticiero, aquellos que poseen alfabetismo mediático más alto son más propensos a ser impulsados por la motivación de socialización. Esto indica que los individuos con alto alfabetismo noticiero se preocupan más por la interacción con otros, lo que les brinda un sentido de pertenencia (Rubin,

1986). Comparten noticias de las redes sociales para desarrollar y mantener sus relaciones sociales, y se sienten conectados con la comunidad a través de compartir y debatir noticias. Por una parte, las actividades noticieras aumentadas impulsan la acumulación del conocimiento noticiero que forma la base del alfabetismo mediático. Por otra parte, el alfabetismo noticiero más alto brinda confianza en compartir opiniones y noticias, de modo que conduce a conexiones más cercanas con sus amigos y familias.

También se encontró el enlace entre motivaciones noticieras y alfabetismo mediático en la investigación anterior. El estudio de Maks et al. (2017) sugirió que los adolescentes con mejor alfabetismo mediático mostraron mayor motivación intrínseca en comparación con las contrapartes con bajo alfabetismo noticiero (p. ej., *sigo las noticias porque me gusta*). Esto se puede explicar por el argumento que sugiere que diversas motivaciones noticieras afectan la manera en la que las personas jóvenes perciben y procesan las noticias (Choi, 2016; Eveland, 2002; David, 2009; Maks et al., 2015; Malik et al., 2013). Teóricamente, una consciencia total de cómo se producen y divulgan las noticias ayudarían a aumentar el entendimiento de las influencias noticieras y mejorarían la autoeficacia personal en controlar las influencias noticieras. Cuando las personas reconocen sus capacidades para hacer esto, sus motivaciones para la participación en las noticias pueden aumentar (Potter, 2004).

Tomadas conjuntamente, las conclusiones actuales tienen implicaciones prácticas para la educación futura de alfabetismo noticiero. A través de identificar el conocimiento y la competencia noticiera de los universitarios, nuestros datos especifican en qué deberían centrarse los docentes y profesionales en su educación futura para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, según lo sugerido por nuestras conclusiones, el uso noticiero en redes sociales se ha vuelto una parte inevitable de la vida cotidiana de los estudiantes, por lo que es necesario enseñar sobre las redes sociales y sus influencias potenciales antes de exponer a los estudiantes a un entorno noticiero complejo en redes sociales. Además, los hábitos noticieros, las motivaciones noticieras, y el alfabetismo mediático pueden diferir entre estudiantes de diferentes entornos socioculturales (Fleming & Kajimoto, 2016; Hornik & Kajimoto, 2014; Silverblatt et al., 2014). Por lo tanto, los docentes deberían incorporar las características de los estudiantes locales en los modelos de educación existentes en vez de copiar directamente los programas occidentales que han desarrollado. Creemos que un mejor entendimiento de los hábitos noticieros, las motivaciones noticieras y otros componentes psicológicos de los estudiantes (por ejemplo, control percibido sobre influencias noticieras y niveles de alfabetismo mediático) ayudarían a empoderar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje noticiero. Las redes sociales servirían como una herramienta eficiente de aprendizaje para la educación de alfabetismo noticiero si los estudiantes están bien equipados para usarlas de una manera inteligente.

Una limitación de este estudio fue la eficacia de las escalas auto-informadas y una falta de evaluación directa del pensamiento crítico en las noticias. Como se ilustra en nuestros resultados, la confiabilidad de algunas escalas era inaceptables para un instrumento normalizado, y hay una falta de evaluación objetiva en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes para interpretar y evaluar los mensajes noticieros reales. Futuras investigaciones pueden tratar de resolver estas cuestiones mejorando las medidas relevantes. Por ejemplo, una combinación de escalas auto-informadas y pruebas de habilidad objetiva ayudarían a obtener un panorama más completo sobre cuánto conocen los universitarios sobre las noticias (Ku et al., 2019). Otra limitación son los métodos y el tamaño limitado de la muestra. Pusimos reclutamiento abierto para que los estudiantes participen en nuestro estudio, y aquellos que decidieron venir eran más propensos a ser naturalmente activos y expresivos, lo que condujo a la posibilidad de una muestra sesgada. La escala de la muestra es pequeña y restringida en una universidad de Hong Kong, y hubo más participantes femeninos que masculinos. Metodológicamente, no consideramos las especialidades y otra información de antecedentes de los estudiantes que pudieran asociarse con hábitos noticieros y alfabetismo mediático. En general, estas limitaciones podrían causar una generalización limitada de nuestras conclusiones. Para resolver estas, sugerimos implementar un estudio a mayor escala para analizar las actividades noticieras de los universitarios entre los países. En este sentido, las conclusiones actuales pueden servir como un punto de inicio y una base para la investigación futura.

El estudio actual examinó las motivaciones noticieras, control percibido y niveles de alfabetismo mediático de los universitarios. Descubrimos que la motivación de socialización fue el indicador más

potente para el uso noticioso en redes sociales, y la mayoría de los estudiantes mostraron un fuerte sentido de tener control sobre las influencias noticieras y un alto nivel de conocimiento noticioso. Los usuarios con alto nivel de alfabetismo fueron más propensos a mostrar una motivación de socialización en comparación con aquellos con bajo alfabetismo. Considerando el limitado alcance y tamaño de nuestra muestra, hacemos un llamamiento para un estudio a mayor escala, entre diferentes culturas, para entender aún más el actual conocimiento, la competencia y las necesidades noticieras de los estudiantes. La investigación relevante proporcionará información de primera mano sobre las necesidades diversas de estudiantes y asistirá a los educadores y profesores a fomentar usuarios noticieros responsables en una era interactiva y saturada de información.

### Apoyos

Esta investigación fue financiada por la Beca de Investigación de la Universidad Bautista de Hong Kong.

### Referencias

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/1077695812469802>
- Brandtzaeg, P., Følstad, A., & Chaparro-Domínguez, M. (2018). How journalists and social media users perceive online fact-checking and verification services. *Journalism Practice*, 12(9), 1109-1129. <https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1363657>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond newspapers: News consumption among young people in the digital era. [Más allá de los diarios: El consumo de noticias de los jóvenes en la era digital]. *Comunicar*, 20, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Choi, J. (2016). Why do people use news differently on SNSs? An investigation of the role of motivations, media repertoires, and technology cluster on citizens' news-related activities. *Computers in Human Behaviour*, 54, 249-256. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.006>
- Choi, J., & Lee, J.K. (2015). Investigating the effects of news sharing and political interest on social media network heterogeneity. *Computers in Human Behaviour*, 44, 258-266. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.029>
- David, C.C. (2009). Learning political information from the news: A closer look at the role of motivation. *Journal of Communication*, 59(2), 243-261. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01414.x>
- Diddi, A., & LaRose, R. (2006). Getting hooked on news: Uses and gratifications and the formation of news habits among college students in an internet environment. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50(2), 193-210. [https://doi.org/10.1207/s15506878jebem5002\\_2](https://doi.org/10.1207/s15506878jebem5002_2)
- Dunne, A., Lawlor, M., & Rowley, J. (2010). Young people's use of online social networking sites – a uses and gratifications perspective. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(1), 46-58. <https://doi.org/10.1108/17505931011033551>
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Eveland, W. (2002). News information processing as mediator of the relationship between motivations and political knowledge. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 79(1), 26-40. <https://doi.org/10.1177/107769900207900103>
- Eveland, W. (2004). The effect of political discussion in producing informed citizens: The roles of information, motivation, and elaboration. *Political Communication*, 21, 177-193. <https://doi.org/10.1080/10584600490443877>
- Fleming, J., & Kajimoto, M. (2016). The freedom of critical thinking: Examining efforts to teach American news literacy principles in Hong Kong, Vietnam, and Malaysia. In M. Yildiz, & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital world* (pp. 208-235). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8359-2.ch020>
- Gao, W., Liu, Z., & Li, J. (2017). How does social presence influence SNS addiction? A belongingness theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 77, 347-355. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.002>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute. <https://bit.ly/31u26Q8>
- Hornik, R., & Kajimoto, M. (2014). De-Americanizing' news literacy: Using local media examples to teach critical thinking to students in different socio-cultural environments. *Asia Pacific Media Educator*, 24(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/1326365x14555280>
- Howard, Y., & Corkindale, D. (2008). Towards an understanding of the behavioral intention to use online news services. *Internet Research*, 18(3), 286-312. <https://doi.org/10.1108/10662240810883326>
- Kajimoto, M. (2016). Developing news literacy curricula in the age of social media in Hong Kong. *Vietnam and Myanmar. Journalism Education*, 5(1), 136-155. <https://bit.ly/3ie0hN8>
- Katz, E., Blumler, J.G., & Gurevitch, M. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage publications.
- Kircaburun, K., & Griffiths, M. (2019). Problematic Instagram use: The role of perceived feeling of presence and escapism. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 909-921. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9895-7>
- Ku, K.Y., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100570.

- <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Lee, C., Goh, D., Chua, A., & Ang, R. (2010). Indagator: Investigating perceived gratifications of an application that blends mobile content sharing with gameplay. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, (6), n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/asi.21305>
- Lee, C.S., & Ma, L. (2012). News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.002>
- Lee, C.S., Ma, L., & Goh, D.H.L. (2011). *Why do people share news in social media?* In *International Conference on Active Media Technology*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-23620-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-642-23620-4_17)
- Lin, C.A. (2002). Perceived gratifications of online media service use among potential users. *Telematics and Informatics*, 19(1), 3-19. [https://doi.org/10.1016/s0736-5853\(01\)00014-4](https://doi.org/10.1016/s0736-5853(01)00014-4)
- Luo, X. (2002). Uses and gratifications theory and e-consumer behaviors: A structural equation modeling study. *Journal of Interactive Advertising*, 2(2), 44-54. <https://doi.org/10.1080/15252019.2002.10722060>
- Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (2015). Measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29-45. <https://bit.ly/3ihRw4D>
- Maksl, A., Craft, S., Ashley, S., & Miller, D. (2017). The usefulness of a news media literacy measure in evaluating a news literacy curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 72(2), 228-241. <https://doi.org/10.1177/1077695816651970>
- Malik, M.M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). *The challenges of defining 'news literacy'*. Berkman Center Research Publication. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2342313>
- Martinez-Costa, M., Serrano-Puche, J., Portilla, I., & Sánchez-Blanco, C. (2019). Young adults' interaction with online news and advertising. [La interacción de los jóvenes adultos con las noticias y la publicidad online]. *Comunicar*, 59, 19-28. <https://doi.org/10.3916/c59-2019-02>
- Mihailidis, P. (2011). New civic voices & the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 3. <https://bit.ly/2ZnQxay>
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D., & Nielsen, R.K. (2018). *Reuters Institute Digital News Report*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://bit.ly/3mFBpja>
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., & Nielsen, R.K. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://bit.ly/31zq7VU>
- Papacharissi, Z., & Rubin, A.M. (2000). Predictors of Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(2), 175-196. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4402\\_2](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4402_2)
- Park, N., Kee, K.F., & Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 729-733. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0003>
- Pennycook, G., Cannon, T.D., & Rand, D.G. (2018). Prior exposure increases perceived accuracy of fake news. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(12), 1865-1880. <https://doi.org/10.1037/xge0000465>
- Potter, W. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483328881>
- Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Rubin, A., & Perse, E. (1987). Audience activity and television news gratifications. *Communication Research*, 14(1), 58-84. <https://doi.org/10.1177/009365087014001004>
- Rubin, A.M. (2009). Uses-and-gratifications perspective of media effects. In J. Bryant, & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 165-184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877111-14>
- Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication and Society*, 3(1), 3-37. [https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0301\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0301_02)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scale, P.C. (2010). Characteristics of young adolescents. In *This we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 53-62). National Middle School Association.
- Shao, C., Ciampaglia, G.L., Varol, O., Yang, K.C., Flammini, A., & Menczer, F. (2018). The spread of low-credibility content by social bots. *Nature Communications*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-06930-7>
- Silverblatt, A., Ayudhya, Y.S.N., & Jenkins, K. (2014). International media and informational literacy. In B. S. De-Abreu, & P. Mihailidis (Eds.), *Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives* (pp. 219-224). Routledge. <https://bit.ly/3gbP7Xq>
- Soep, E. (2012). The digital afterlife of youth-made media: Implications for media literacy education. [Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática]. *Comunicar*, 38, 93-100. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-10>
- Thurman, N., & Schifferes, S. (2012). e future of personalization at news websites: Lessons from a longitudinal study. *Journalism Studies*, 13(5-6), 775-790. <https://doi.org/10.1080/1461670x.2012.664341>

# Comunicar

Síguenos en  Researcher



GET IT ON  
Google Play

Download on the  
App Store

Available on  
AppGallery



# Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes

Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents

 Andrea Núñez. Investigadora Predoctoral, Departamento de Psicología, Universidad de Almería (España) (andreanunie@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9459-8872>)

 Dr. David Álvarez-García. Profesor Titular, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo (España) (alvarezgardavid@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7460-497X>)

 Dra. María-C. Pérez-Fuentes. Profesora Titular, Departamento de Psicología, Universidad de Almería (España) (mpf421@ual.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5950-5175>)

## RESUMEN

Este trabajo parte de dos objetivos: 1) Identificar perfiles de victimización en la adolescencia, en función del grado de padecimiento de violencia offline u online por parte de sus iguales, así como la prevalencia de cada perfil; y 2) Analizar la asociación de los perfiles de victimización obtenidos con la ansiedad social y la autoestima del adolescente. Para ello, se aplicaron cuestionarios de autoinforme sobre victimización tradicional entre iguales, cibervictimización, ansiedad social y autoestima a 3.120 adolescentes de Asturias (España), de 12 a 18 años ( $M=14.03$ ;  $DT=1.40$ ). Se realizaron análisis descriptivos, análisis de perfil latente y análisis multivariado de la varianza. Se obtuvo una correlación positiva y moderada entre ser cibervíctima y ser víctima de violencia tradicional; y una tipología de cuatro perfiles: no víctimas (77,8%), principalmente cibervíctimas (13,5%), principalmente víctimas de violencia tradicional (4,5%) y víctimas duales (4,3%). Cuanto mayor es el nivel de victimización, mayor la ansiedad social y menor la autoestima, siendo más fuerte esta asociación con la victimización tradicional que con la cibervictimización. Tanto las víctimas tradicionales como las duales presentan una mayor ansiedad social y una menor autoestima que las cibervíctimas, y estas que las no víctimas. Víctimas duales y tradicionales no difieren en ansiedad social y autoestima. Los resultados obtenidos contribuyen a identificar patrones de victimización en la adolescencia, y su relación con la ansiedad social y la autoestima.

## ABSTRACT

This study has two objectives: (1) Identify profiles of victimization in adolescence, depending on the levels of offline or online peer aggression suffered, along with the prevalence of each profile; and (2) Analyse the association of the victimization profiles with adolescents' social anxiety and self-esteem. The sample was comprised of 3120 adolescents aged 12 to 18 ( $M=14.03$ ;  $SD=1.40$ ) from Asturias (Spain), who completed self-report questionnaires about traditional peer victimization and cyber-victimization, as well as social anxiety and self-esteem. We performed descriptive analyses, Latent Profile Analyses, and multivariate analyses of variance. We found a positive, moderate correlation between being a cyber-victim and being a traditional victim, along with four profile types: non-victims (77.8%), mainly cyber-victims (13.5%), mainly traditional victims (4.5%), and dual victims (4.3%). Traditional victims and dual victims exhibited greater social anxiety and less self-esteem than cyber-victims, who exhibited greater social anxiety and less self-esteem than non-victims. Dual victims and traditional victims do not differ in social anxiety and self-esteem. The results contribute to the identification of patterns of victimization in school-age adolescents, and their relationship with social anxiety and self-esteem.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Victimización, cibervictimización, ciberacoso, autoestima, ansiedad social, adolescencia.  
Victimization, cyber-victimization, cyberbullying, self-esteem, social anxiety, adolescence.

## 1. Introducción

El problema de la violencia entre adolescentes a través de dispositivos electrónicos, programas de mensajería y redes sociales (ciberagresión) está siendo objeto de un creciente interés en los últimos años (González-Moreno et al., 2020). Actualmente existe una gran preocupación social sobre este problema, debido a su prevalencia y efectos (Machimbarrena et al., 2018). Sin embargo, su propia entidad, como constructo diferenciado con respecto a la violencia tradicional, aún está siendo objeto de discusión.

Así, autores como Olweus (2012) y Mehari et al. (2014) consideran, centrándose específicamente en el bullying y el cyberbullying, que estas nuevas formas de violencia no son esencialmente diferentes de las tradicionales y que, por tanto, no se deben estudiar de manera aislada de ellas. El problema subyacente sería el mismo, con la diferencia de que ocurre en dos contextos específicos diferentes. Ambas formas de victimización correlacionan positivamente y comparten predictores psicosociales. Las cibervíctimas, por lo general, no serían víctimas diferentes a las que padecen violencia tradicional, no serían “nuevas” víctimas. Se trataría de nuevas formas de violencia, que se solapan habitualmente con formas de violencia tradicionales (física, verbal, relacional...). De hecho, según autores como Olweus (2012) y Williford et al. (2018), la mayor parte del efecto negativo atribuido a la cibervictimización se debería en realidad a ese solapamiento con las formas tradicionales de violencia. Si un adolescente padece violencia tradicional y también a través de dispositivos electrónicos, esta última añadiría un efecto poco significativo. Las consecuencias negativas de la cibervictimización solo se podrían comprender, por lo tanto, en el contexto de una victimización habitualmente más amplia, también de tipo tradicional. Esta discusión es importante, ya que da pistas de cara a tratar de conseguir una prevención lo más eficiente posible. Da pistas sobre si merece la pena priorizar los programas preventivos específicos de violencia a través de medios electrónicos (centrados principalmente en el funcionamiento de aplicaciones, el comportamiento en la red y la seguridad en Internet) o si los programas generales para la prevención de la violencia entre adolescentes tendrían un impacto positivo en la prevención de la cibervictimización, aunque no incorporen elementos específicos de ese tipo de violencia. Estudios previos sugieren que los programas dirigidos a la prevención de la violencia tradicional, sin incluir elementos específicos para prevenir la violencia a través de dispositivos electrónicos, también tienen un efecto positivo para la prevención de la cibervictimización entre adolescentes (Gradinger et al., 2016; Salmivalli et al., 2011).

Un argumento a favor de esta hipótesis es la relación positiva y significativa que habitualmente se encuentra entre padecer cibervictimización y victimización tradicional. Estudios de meta-análisis han hallado una correlación bastante alta entre ambos tipos de victimización ( $r^2=.40$ , Modecki et al., 2014;  $r^2=.43$ , Gini et al., 2018), aunque pueden existir diferencias en función de la edad y el contexto de la muestra (Cosma et al., 2020). No obstante, la co-ocurrencia entre ambos fenómenos no es perfecta. Generalmente se encuentra que la prevalencia de ser víctima de violencia tradicional es mayor que la de ser cibervíctima (López-Castedo et al., 2018; Modecki et al., 2014; Sastre, 2016; Viau et al., 2020).

El posible solapamiento entre ser víctima de violencia offline y online en la adolescencia por parte de los iguales, también se ha analizado con estudios que han tratado de identificar tipos de víctima en función del grado de padecimiento de diferentes tipos de violencia (ciber y tradicional). La tabla mostrada en Álvarez-García (2020) ofrece una síntesis de los principales estudios al respecto. Como se puede observar en ella, los estudios son aún escasos, principalmente desarrollados en EE. UU., y con resultados heterogéneos. El número de tipos de víctimas oscila entre los tres y los cinco, con predominio de cuatro. Por lo general, estas propuestas incluyen un tipo caracterizado por niveles nulos o mínimos de victimización; uno o varios tipos caracterizados por predominio de victimización tradicional; y uno o varios tipos caracterizados por victimización dual (ciber y tradicional). La tipología más frecuente es la que incluye los siguientes cuatro tipos: no-víctima, cibervíctimas, víctimas tradicionales y víctimas duales (Beltrán-Catalán et al., 2018; Gini et al., 2019; Mindrila, 2019). El tipo «cibervíctimas» es en el que hay menos consenso. En algunos estudios, la cibervictimización no se considera un tipo independiente, sino que se incluye dentro de una categoría de victimización dual o múltiple, en algunos casos diferenciando además distintos grados de victimización (Álvarez-García, 2020).

Como se ha indicado, un aspecto problemático del estudio de la cibervictimización entre adolescentes es identificar en qué medida su relación con variables relevantes (como factores de riesgo o consecuencias)

se debe efectivamente a la cibervictimización o solo se pueden comprender en el contexto de una victimización habitualmente más amplia, también tradicional. En el presente trabajo nos centraremos específicamente en la ansiedad social y la autoestima.

Con respecto a la ansiedad social, existe un cuerpo de evidencia sólido acerca de su relación positiva con la victimización tradicional entre iguales en la adolescencia (Gómez-Ortiz et al., 2017; Pontillo et al., 2019; Romera et al., 2016; Suárez-García et al., 2020). Algunos estudios concluyen que la ansiedad social aumenta la probabilidad de ser víctima (Acquah et al., 2016; Pabian, & Vandebosch, 2016); y otros que ser víctima aumenta la probabilidad de tener ansiedad social (Calvete et al., 2018; Silberg et al., 2016; Van-den-Eijnden et al., 2014). Los estudios que analizan la relación entre cibervictimización entre adolescentes y ansiedad social también hallan una relación positiva entre ambas variables. No obstante, en este caso, la evidencia sugiere que la ansiedad social constituye un factor de riesgo más que una consecuencia de la cibervictimización (Pabian & Vandebosch, 2016; Ruíz-Martín et al., 2019; Van-den-Eijnden et al., 2014). Algunos estudios hallan, en la línea de la hipótesis de Olweus (2012), que la victimización tradicional (y más específicamente la relacional) tiene un impacto más negativo en la ansiedad social del adolescente que la cibervictimización (Landoll et al., 2015; Van-den-Eijnden et al., 2014); y que los adolescentes que son víctimas de ambos tipos de agresión no presentan generalmente mayores niveles de ansiedad social que aquellos que son víctimas solo de violencia tradicional (Cañas et al., 2020).

Con respecto a la autoestima, estudios de meta-análisis muestran que existe un cuerpo de evidencia bastante sólido acerca de su relación negativa tanto con la victimización tradicional (Tsaousis, 2016) como con la cibervictimización (Chen et al., 2017; Kowalski et al., 2014) entre iguales. Sin embargo, aún no queda claro cuál de ambos tipos de victimización tiene un mayor impacto sobre la autoestima, ni el efecto que pueda tener sobre la autoestima un posible solapamiento de ambos tipos de victimización. Estudios previos realizados en España muestran que tanto la victimización como la cibervictimización tienen un efecto negativo sobre la autoestima, de magnitud levemente inferior en el caso de la cibervictimización (Álvarez-García et al., 2019). Olweus (2012) halló que la victimización tradicional predice significativamente una pobre autoestima y que ser además cibervíctima no contribuye significativamente. Por otra parte, recientes meta-análisis realizados específicamente a partir de estudios longitudinales, muestran resultados encontrados en función del tipo de victimización: victimización tradicional y autoestima muestran una relación causal bidireccional, en tanto que la victimización tradicional predice baja autoestima y la baja autoestima predice victimización entre iguales, tiempo después (Van Geel et al., 2018); pero, en cambio, no existiría una relación causal entre cibervictimización y autoestima, en tanto que la cibervictimización no predice problemas de autoestima, ni la autoestima es un predictor significativo de cibervictimización, en la mayoría de los estudios longitudinales analizados (Marciano et al., 2020).

Por todo ello, el presente trabajo parte de dos objetivos. En primer lugar, identificar perfiles de victimización en la adolescencia, en función del grado de padecimiento de violencia tradicional o de ciberagresiones por parte de sus iguales, así como la prevalencia de cada tipo de víctima, en una muestra de adolescentes españoles. En segundo lugar, analizar la asociación de los perfiles de victimización obtenidos con la ansiedad social y la autoestima. Las hipótesis que se plantean son las siguientes. Con respecto al primer objetivo, se espera encontrar la tipología que más se repite en la bibliografía previa al respecto (Beltrán-Catalán et al., 2018; Gini et al., 2019; Mindrila, 2019), caracterizada por cuatro perfiles de victimización (no víctimas, cibervíctimas, víctimas tradicionales y víctimas duales), con una prevalencia similar a la de estos estudios, en cada una de las categorías. Con respecto al segundo objetivo, se espera que cuanto mayor sea el nivel de victimización mayor sea la ansiedad social y menor la autoestima de los adolescentes; y que la violencia tradicional se asocie de manera más fuerte con ambas variables que la cibervictimización.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes

La muestra está formada por 3.120 adolescentes (49,4% chicas), con edades entre los 12 y los 18 años ( $M=14.03$ ;  $DT=1.40$ ), de Asturias (España). Los adolescentes evaluados pertenecen a 19 centros

educativos, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado de entre los 145 centros sostenidos con fondos públicos en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Asturias. Este tipo de centros constituyen el 95,9% del total de centros en los que se imparte ESO en Asturias. Para seleccionar la muestra, se dividió la población de este tipo de centros en función de su titularidad (públicos o privados-concertados), y se seleccionó para cada tipo un número de centros proporcional al de la población. En España, se denominan centros públicos a aquellos en los que tanto su gestión como su financiación son enteramente públicas; y privados-concertados a los que su gestión es privada pero su financiación es parcialmente pública. Como resultado, fueron seleccionados 11 centros públicos y 8 privados-concertados, representando el 13,1% del total. Los centros seleccionados se encuentran en áreas predominantemente urbanas y de clase socioeconómica media. En cada centro seleccionado, fueron evaluados todos los grupos, de los cuatro cursos que constituyen la Educación Secundaria Obligatoria.

## 2.2. Instrumentos de medida

### 2.2.1. Victimización tradicional en el centro educativo

Para conocer la frecuencia con la que el evaluado dice padecer agresiones en el entorno físico, en el ámbito escolar, se utilizó la escala Offline School Victimization (Álvarez-García et al., 2015). Se trata de una escala autoinforme compuesta por seis ítems: «Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo», «Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase», «Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí», «Mis compañeros/as hablan mal de mí a mis espaldas», «He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a» y «Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar». La respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas (de 1=Nunca, a 4=Siempre). Se trata de una escala unidimensional ( $\chi^2_{[6]}=19.87$ ;  $p=.003$ ; GFI=.998; TLI=.992; CFI=.997; RMSEA=.026 [.014, .040]; SRMR=.011), e invariante con relación al género (invarianza configural: [ $\chi^2_{[12]}=27.02$ ;  $p=.008$ ; GFI=.997; TLI=.991; CFI=.996; RMSEA=.028; SRMR=.012]; métrica: [ $\chi^2_{[18]}=62.50$ ;  $p<.001$ ; GFI=.994; TLI=.982; CFI=.989; RMSEA=.039; SRMR=.036]; escalar: [ $\chi^2_{[23]}=210.69$ ;  $p<.001$ ; GFI=.996; TLI=.941; CFI=.955; RMSEA=.070; SRMR=.047]), excepto estricta (estricta: [ $\chi^2_{[32]}=606.32$ ;  $p<.001$ ; GFI=.990; TLI=.871; CFI=.862; RMSEA=.104; SRMR=.129]). La puntuación en el conjunto de la escala se obtiene sumando la puntuación de los ítems que la componen. El rango de puntuaciones puede ir, por lo tanto, de 6 a 24. Puntuaciones altas reflejan altos niveles de victimización tradicional en la escuela. La consistencia interna de la escala en la muestra de este estudio es moderada ( $\alpha=.74$ ;  $\omega=.75$ ).

### 2.2.2. Cibervictimización

Se utilizó el Cybervictimization Questionnaire for adolescents (CYVIC, Álvarez-García et al., 2017), para conocer la frecuencia con la que los evaluados habían sido víctimas de agresiones a través del teléfono móvil o Internet durante los tres meses anteriores al momento de la encuesta. Consta de 19 ítems. Permite obtener puntuaciones de cuatro tipos de cibervictimización: suplantación (por ejemplo, «Se han hecho pasar por mí en Twitter, Tuenti..., creando un falso perfil de usuario (foto, datos personales...) con el que se me ha insultado o ridiculizado»); cibervictimización visual-sexual (por ejemplo, «Me han presionado para hacer cosas que no quería (haya accedido finalmente a hacerlas o no), amenazándome con difundir conversaciones o imágenes íntimas mías»); cibervictimización verbal (por ejemplo, «Se han burlado de mí con comentarios ofensivos o insultantes en las redes sociales»); y exclusión online (por ejemplo, «Se ponen de acuerdo para hacerme el vacío (ignorararme) en las redes sociales»); y permite asimismo obtener puntuaciones de cuatro indicadores adicionales de cibervictimización visual, relacionados principalmente con ser objeto de burlas por medio de fotografías o vídeos (por ejemplo, «Me han obligado a hacer algo humillante, lo han grabado y luego lo han difundido para burlarse de mí»). El formato de respuesta es tipo Likert (desde 1=Nunca, hasta 4=Siempre). La puntuación del conjunto de la escala se calcula sumando las puntuaciones de los ítems que la componen. Por lo tanto, el resultado puede ser como mínimo 19 y como máximo 76 puntos. Puntuaciones altas indican altos niveles de cibervictimización. La consistencia interna del conjunto de la escala en la muestra de este estudio es moderada ( $\alpha=.79$ ;  $\omega=.80$ ).

### 2.2.3. Ansiedad social

Para conocer en qué medida el evaluado informa sentirse inhibido e incómodo en la relación con los demás, especialmente con personas con las que no tiene confianza, se utilizó una escala de autoinforme compuesta por cinco ítems (Álvarez-García et al., 2015): «Soy tímido y poco hablador, salvo con mis amigos», «Muchas veces me da vergüenza saludar», «Me pongo nervioso cuando tengo que estar con un grupo de chicos que no conozco bien», «Me pongo tenso si me encuentro con un conocido en la calle» y «Me resulta difícil conocer gente nueva, hacer amigos, empezar a hablar con gente que no conozco». La respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas (de 1=Totalmente falso, a 4=Totalmente cierto). Se trata de una escala unidimensional ( $\chi^2_{[4]}=36.36$ ;  $p<.001$ ; GFI=.996; TLI=.976; CFI=.990; RMSEA=.049 [.035, .064]; SRMR=.017), e invariante con relación al género (invarianza configural:  $[\chi^2_{[8]}=39.96$ ;  $p<.001$ ; GFI=.995; TLI=.975; CFI=.990; RMSEA=.049; SRMR=.018]; métrica:  $[\chi^2_{[13]}=59.35$ ;  $p<.001$ ; GFI=.993; TLI=.978; CFI=.985; RMSEA=.046; SRMR=.035]; escalar:  $[\chi^2_{[17]}=114.58$ ;  $p<.001$ ; GFI=.997; TLI=.964; CFI=.969; RMSEA=.059; SRMR=.037]; y estricta:  $[\chi^2_{[23]}=159.07$ ;  $p<.001$ ; GFI=.996; TLI=.963; CFI=.957; RMSEA=.060; SRMR=.054]). La puntuación en el conjunto de la escala se obtiene sumando la puntuación de los ítems que la componen. Por lo tanto, la puntuación total posible puede ser de entre 5 y 20 puntos. Puntuaciones altas reflejan altos niveles de timidez/ansiedad social. La consistencia interna de la escala en la muestra de este estudio es moderada ( $\alpha=.75$ ;  $\omega=.75$ ).

### 2.2.4. Autoestima

Para conocer la valoración que el evaluado hace de sí mismo, se utilizó una escala de autoinforme compuesta por cinco ítems (Álvarez-García et al., 2015): «Estoy contento/a con mi aspecto físico», «Me considero una buena persona», «Puedo hacer las cosas al menos igual de bien que la mayoría de mis compañeros/as», «Me gusta cómo soy» y «Me siento orgulloso/a de lo que hago». La respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas (de 1=Totalmente falso, a 4=Totalmente cierto). Se trata de una escala unidimensional ( $\chi^2_{[4]}=35.44$ ;  $p<.001$ ; GFI=.996; TLI=.979; CFI=.992; RMSEA=.048 [.035, .064]; SRMR=.019), e invariante con relación al género (invarianza configural:  $[\chi^2_{[8]}=32.65$ ;  $p<.001$ ; GFI=.996; TLI=.983; CFI=.993; RMSEA=.043; SRMR=.017]; métrica:  $[\chi^2_{[13]}=61.32$ ;  $p<.001$ ; GFI=.992; TLI=.980; CFI=.987; RMSEA=.047; SRMR=.040]; escalar:  $[\chi^2_{[17]}=146.79$ ;  $p<.001$ ; GFI=.999; TLI=.959; CFI=.965; RMSEA=.068; SRMR=.048]; y estricta:  $[\chi^2_{[23]}=243.21$ ;  $p<.001$ ; GFI=.998; TLI=.948; CFI=.941; RMSEA=.076; SRMR=.076]). La puntuación en el conjunto de la escala se obtiene sumando la puntuación de los ítems que la componen. Por tanto, el rango de puntuaciones posibles va de 5 a 20 puntos. Puntuaciones altas reflejan una alta autoestima. La consistencia interna de la escala en la muestra de este estudio es moderada ( $\alpha=.74$ ;  $\omega=.75$ ).

### 2.3. Procedimiento

Una vez seleccionados los instrumentos de medida y la muestra, se solicitó permiso a los equipos directivos de los centros educativos, para aplicar los cuestionarios. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Una vez el centro accedía a participar, se solicitó consentimiento informado a los padres o tutores de los alumnos, dada su condición de menores de edad. Se obtuvo el consentimiento de los padres o tutores del 76.3% del alumnado, que conforma la muestra final descrita. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Los cuestionarios fueron aplicados en papel, por el equipo investigador, en horario lectivo. La recogida y el tratamiento de los datos se realizó respetando los estándares del Comité de Ética de la Universidad de Oviedo (España), y en consonancia con el propósito y principios de la Declaración de Helsinki.

### 2.4. Análisis de datos

Los datos fueron analizados en varias fases. La primera fase consistió en estudiar las propiedades estadísticas de las variables manifiestas incluidas en el estudio. Además de los análisis descriptivos habituales (media, desviación típica, coeficientes de correlación, asimetría, curtosis), se obtuvo información acerca

de la fiabilidad de las puntuaciones (alpha de Cronbach y omega de McDonald), así como de la validez de constructo e invarianza de género. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios para el estudio de la validez de constructo de las escalas utilizadas, en la muestra del presente trabajo. Se analizaron varios tipos de invarianza: configural, métrica, escalar, y estricta. Los índices que se utilizaron para evaluar la calidad del ajuste de los modelos fueron: Goodness of Fit Index (GFI), Tucker-Lewis Coefficient (TLI), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Existe evidencia de un buen ajuste cuando chi-cuadrado presenta una  $p > .05$ , GFI, AGFI y TLI  $\geq .90$ , CFI  $\geq .95$ , y SRMR y RMSEA  $\leq .06$ .

La segunda fase consistió en la realización de los análisis de perfiles latentes. Con la ayuda del software estadístico Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012), se utilizaron las puntuaciones generales de victimización tradicional y cibervictimización para identificar subgrupos de víctimas o perfiles de victimización. Dado que estas dos puntuaciones no se encuentran en la misma escala, debido a su diferente número de ítems, se estandarizaron antes de realizar los análisis (valores positivos indican puntuaciones por encima de la media en la muestra, y valores negativos indican puntuaciones por debajo de la media). Y dado que existen discrepancias en los estudios previos acerca de la relación entre género y victimización (Garaigordobil et al., 2020; Gini et al., 2019; Wang et al., 2010), se incluyó el género como covariada en la estimación de los perfiles latentes. Para determinar qué modelo es el que mejor describe la relación entre las dos medidas de victimización, entre el conjunto de modelos finitos, la estimación se realizó añadiendo al modelo diana sucesivas clases latentes (Nylund et al., 2007). Como norma, el modelo que mejor ajusta será el que utiliza un número óptimo de clases para describir las relaciones existentes entre las dos variables de victimización (Galovan et al., 2018).

La selección del mejor modelo se realizó en base a diferentes criterios: la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin (LMRT), la prueba paramétrica de la razón de verosimilitud de reemplazamiento (PBLRT), el criterio de información de Akaike (AIC), el bayesiano de Schwarz (BIC) y el BIC ajustado por el tamaño de la muestra (SSA-BIC), así como el valor de la entropía y el tamaño de cada subgrupo o clase (Galovan et al., 2018; Nylund et al., 2007). P-valores significativos asociados al LMRT indicaron una mejora significativa en el ajuste del modelo, en comparación con la solución con una clase menos. Los valores más bajos de AIC, BIC y SSA-BIC indican un mejor ajuste del modelo. Es conveniente que estos criterios complementen la información proporcionada por la prueba formal de ajuste condicional. Asimismo, es preciso señalar que las clases pequeñas, aunque se consideran típicamente clases espurias, una condición a menudo asociada con la extracción de un número excesivo de perfiles, en ocasiones constituyen un perfil de interés (Hipp & Bauer, 2006).

Para determinar la precisión de clasificación del modelo seleccionado, se calcularon las probabilidades a posteriori y la entropía. Este estadístico adopta valores entre cero y uno: cuanto más próximo a uno, más precisa es la clasificación (valores superiores a .80 indican una buena calidad de clasificación; Celeux & Soromenho, 1996). Con los anteriores, otro criterio que se tuvo en cuenta para la selección del mejor modelo fue el tamaño de las diferencias, necesariamente estadísticamente significativas, entre las clases respecto de las variables que han sido usadas para formarlas. El estudio de dichas diferencias se realizó mediante análisis multivariado de la varianza, con las clases como factor principal (utilizando para ello la sintaxis SAVE=CPROBABILITIES en Mplus) y las dos variables de victimización como variables dependientes. Finalmente, junto con los índices estadísticos mencionados, para la selección del mejor modelo, tal como se recomienda (Nylund et al., 2007), se tuvo muy en cuenta la interpretabilidad teórica de las clases.

En el mismo modelo de Análisis de Perfiles Latentes con covariada, se utilizó la opción AUXILIARY con el e-setting para analizar la equivalencia de la ansiedad social y la autoestima, entre los perfiles identificados. Cuando este test general mostró diferencias significativas entre clases, se realizaron comparaciones de medias dos a dos. Se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988) para interpretar la magnitud de las diferencias de medias (pequeña:  $d=0.20$ ; mediana:  $d=0.50$ ; grande:  $d=0.80$ ). Para todos los análisis, se utilizó máxima verosimilitud robusto (MLR) como método de estimación.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se aportan los datos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre las variables incluidas en el estudio. Cuanto mayor es la victimización (tradicional y ciber), mayor es la ansiedad social y menor la autoestima. En el caso de la autoestima, la correlación con victimización tradicional es ligeramente mayor que con cibervictimización, con una magnitud cercana a moderada ( $r=-.237$ ,  $d=0.49$ ;  $r=-.198$ ,  $d=0.41$ ). Sin embargo, en el caso de la ansiedad social, mientras que su relación con la victimización tradicional es próxima a moderada ( $r=.209$ ,  $d=0.43$ ), su relación con cibervictimización es pequeña ( $r=.096$ ,  $d=0.19$ ). No existe una relación significativa entre el género de los adolescentes y ninguna de las dos formas de victimización. Sí que existe, en cambio, una asociación estadísticamente significativa del género con la ansiedad social y la autoestima.

	1	2	3	4	5
1. Género (1=chicos; 2=chicas)	-				
2. Victimización tradicional	-.019	-			
3. Cibervictimización	-.001	.445**	-		
4. Ansiedad social	.166**	.209**	.096**	-	
5. Autoestima	-.126**	-.237**	-.198**	-.195**	-
M	-	8,17	21,66	11,03	16,61
DT	-	2,53	3,37	3,73	2,83
Asimetría	0,03	1,91	2,70	0,30	-1,04
Curtosis	-2,00	4,94	12,39	-0,62	1,21

Nota. \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ .

#### 3.2. Análisis de perfiles latentes

##### 3.2.1. Selección del mejor modelo

Se ajustaron tres modelos de perfiles latentes. Los resultados se muestran en la Tabla 2. Aunque el LMRT-Test indica que el modelo de cuatro clases no es estadísticamente mejor que el de tres clases, el resto de estadísticos aconsejan elegir el modelo de cuatro clases. Los valores del AIC, BIC y SSABIC del modelo de cuatro clases son menores que los correspondientes del modelo de tres clases. Además, la entropía es mayor en el modelo de cuatro clases, lo que indica que la calidad de este modelo es mayor que la del de tres clases. Y lo que es tan importante como lo anterior, a nivel teórico tiene más sustento que el modelo de tres clases. Además, ambas variables resultaron relevantes en la diferenciación de los cuatro perfiles: cibervictimización ( $F(3,3116)=3888.209$ ;  $p<.001$ ;  $d=3.87$ ) y victimización tradicional ( $F(3,3116)=1095.683$ ;  $p<.001$ ;  $d=2.05$ ). Todas las comparaciones entre las clases en ambas variables resultaron estadísticamente significativas a  $p<.001$ . En suma, se seleccionó el modelo de cuatro clases, en lugar del de tres clases, porque estadísticamente es mejor, porque es teóricamente válido y porque es de mayor calidad que el de tres clases para clasificar a los sujetos dentro de las clases. La probabilidad de ser clasificado cada sujeto dentro de la clase a la que fue asignado es excelente, en general (.917) y para cada clase de modo particular (class 1 = .865; class 2 = .974; class 3 = .889; class 4 = .937).

	Dos perfiles	Tres perfiles	Cuatro perfiles
AIC	15972,10	15369,86	14907,36
BIC	16020,47	15442,41	15004,09
SSABIC	15995,05	15404,28	14953,25
Entropía	.926	.904	.917
LMRT-Test	1683,39	591,86	456,32
$p$	<.001	<.001	.148

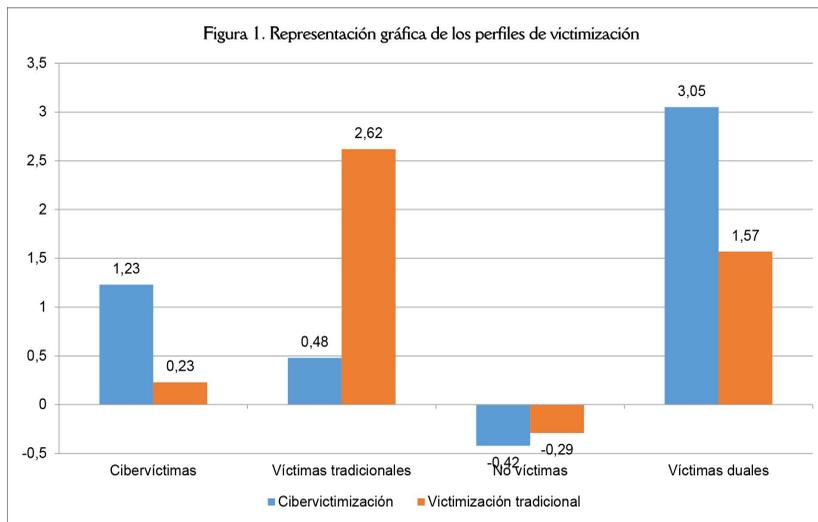
Nota. AIC=Criterio de Información de Akaike; BIC=Criterio de Información Bayesiano; SSA-BIC= Criterio de Información Bayesiano ajustado por el tamaño de la muestra; LMRT-Test= Razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin.

Como ya se indicó anteriormente, se ajustaron los modelos con el género como covariable (el género regresado sobre la clase). Los datos obtenidos indicaron que el género no condicionó los resultados del ajuste de los modelos. En concreto, se observó que la asignación de los sujetos a las clases no cambia

con o sin género como covariable (únicamente un sujeto es asignado a otra clase) y, consecuentemente, tampoco varió la entropía.

### 3.2.2. Descripción del modelo de perfiles latentes seleccionado

El modelo seleccionado está conformado por cuatro perfiles de victimización, en función del nivel de cibervictimización y de victimización tradicional padecido. En la Figura 1 se representan los niveles de cibervictimización y victimización tradicional correspondientes a los cuatro perfiles. Las puntuaciones se muestran estandarizadas ( $M=0$ ;  $SD=1$ ).



Como se muestra en la Tabla 3, el perfil más numeroso (77,76%) está compuesto por adolescentes que sufren niveles mínimos o nulos de los dos tipos de victimización, por lo que se ha denominado «no víctimas» (50,3% chicas). El siguiente grupo más numeroso (13,49%) es el compuesto por adolescentes que presentan en general bajos niveles de victimización, pero que sufren predominantemente cibervictimización, de ahí que se haya denominado a este perfil «cibervíctimas» (46,1% chicas). El tercer perfil más numeroso (4,46%) se caracteriza por padecer principalmente victimización tradicional, por lo que se ha denominado «víctimas tradicionales» (39,6% chicas). El cuarto grupo, el más pequeño (4,29%), es el denominado «víctimas duales» (53% chicas), compuesto por adolescentes que sufren ambos tipos de victimización significativamente por encima de la media de la muestra.

**Tabla 3. Estimadores de medias, errores estándar e intervalos de confianza de las variables cibervictimización y victimización tradicional, en cada perfil**

	n (%)	Estimador	S.E.	LO5%	HI5%
Perfil 1: Cibervíctimas	421 (13,49)				
Cibervictimización		1,225	0,093	1,072	1,377
Victimización tradicional		0,227	0,050	0,145	0,310
Perfil 2: Víctimas tradicionales	139 (4,46)				
Cibervictimización		0,477	0,285	0,008	0,946
Victimización tradicional		2,620	0,338	2,094	3,206
Perfil 3: No víctimas	2426 (77,76)				
Cibervictimización		-0,424	0,015	-0,449	-0,399
Victimización tradicional		-0,289	0,024	-0,328	-0,249
Perfil 4: Víctimas duales	134 (4,29)				
Cibervictimización		3,051	0,132	2,834	3,267
Victimización tradicional		1,572	0,327	1,034	2,111

Nota. «n(%)» se refiere al tamaño de cada grupo y el porcentaje con respecto al total. LO5% y HI5% son los intervalos de confianza.

### 3.3. Relación de los perfiles con la ansiedad social y la autoestima

Los adolescentes «no víctimas» son los que muestran menores niveles de ansiedad social y mayor autoestima. Por el contrario, las «víctimas tradicionales» y las «víctimas duales» son las que presentan una mayor ansiedad social y una menor autoestima (Tablas 4 y 5).

	No víctimas	Cibervíctimas	Víctimas tradicionales	Víctimas duales
Ansiedad social				
Media	10,81	11,28	12,88	12,21
S.E.	0,08	0,20	0,36	0,36
Autoestima				
Media	16,91	15,95	15,03	15,08
S.E.	0,06	0,15	0,32	0,32

En términos generales, los datos obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles tanto en ansiedad social ( $\chi^2=53.847$ ;  $p<.001$ ) como en autoestima ( $\chi^2=84.288$ ;  $p<.001$ ). Atendiendo a las comparaciones múltiples entre perfiles (Tabla 5), todas las diferencias resultan estadísticamente significativas, excepto la comparación entre víctimas tradicionales y víctimas duales en ambas variables (Tabla 5).

	$\chi^2$	p	d de Cohen
Ansiedad social			
Test general	53,85	<.001	0,27
Cibervíctimas / Víctimas tradicionales	15,51	<.001	0,34
Cibervíctimas / No víctimas	4,40	.036	0,08
Cibervíctimas / Víctimas duales	5,07	.024	0,19
Víctimas tradicionales / No víctimas	34,91	<.001	0,24
Víctimas tradicionales / Víctimas duales	1,79	.181	---
No víctimas / Víctimas duales	14,85	<.001	0,15
Autoestima			
Test general	84,29	<.001	0,33
Cibervíctimas / Víctimas tradicionales	6,81	.009	0,22
Cibervíctimas / No víctimas	34,16	<.001	0,22
Cibervíctimas / Víctimas duales	5,86	.015	0,21
Víctimas tradicionales / No víctimas	35,91	<.001	0,24
Víctimas tradicionales / Víctimas duales	0,01	.924	---
No víctimas / Víctimas duales	31,93	<.001	0,23

### 4. Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este trabajo ha sido identificar perfiles de victimización en la adolescencia, en función del grado de victimización tradicional o cibervictimización padecida de parte de sus iguales, así como la prevalencia de cada perfil, en una muestra de adolescentes españoles. Con respecto a este objetivo, en el presente trabajo se obtuvo, al igual que en estudios previos de meta-análisis (Modecki et al., 2014; Gini et al., 2018), una correlación positiva bastante alta entre ser víctima de violencia tradicional y ser cibervíctima. El tamaño de la correlación hallada en el presente trabajo fue muy similar a la correlación promedio hallada en estos dos meta-análisis. La tipología de perfiles de victimización hallada en el presente estudio, coincide con la hallada por Beltrán-Catalán et al. (2018), Gini et al. (2019) y Mindrila (2019), que es la que más se repite en los pocos estudios publicados sobre el tema (Álvarez-García, 2020). Esta tipología distingue cuatro tipos de adolescentes: no víctimas, cibervíctimas, víctimas tradicionales y víctimas duales. La mayoría de los estudios revisados (Álvarez-García, 2020) distingue no víctimas, víctimas tradicionales y víctimas duales. Sin embargo, existe un menor consenso en la categoría «cibervíctimas». En el presente trabajo, los resultados sugieren la pertinencia de considerar a los adolescentes que son principalmente cibervíctimas como un tipo específico de alumnado victimizado.

Al igual que en todas las tipologías propuestas en los estudios revisados (Álvarez-García, 2020), en el presente trabajo el tipo más frecuente con diferencia es el de no víctimas. La categoría «víctimas duales» es la menos numerosa, al igual que en la gran mayoría de los estudios revisados que incluyen esta categoría. En el presente trabajo, el porcentaje de adolescentes con predominio de cibervictimización es mayor que

el de adolescentes con predominio de victimización tradicional, lo cual contradice los resultados de los estudios previamente publicados. En los estudios previos en los que se halla una categoría de cibervíctimas, el porcentaje de adolescentes que la configura es significativamente menor (Beltrán-Catalán et al., 2018; Mindrila, 2019) o menor pero no significativamente (Gini et al., 2019) que el de víctimas tradicionales. Resulta difícil determinar con exactitud la razón de esta divergencia, debido a la disparidad de los estudios en términos de metodología, indicadores usados, rango de edad y contexto de la muestra (Álvarez-García, 2020). No obstante, una posible razón se puede encontrar en que en el presente estudio los adolescentes agrupados en el perfil «cibervíctimas» presentan un nivel general de victimización menos severo que los agrupados en el perfil «victimización tradicional». Quizás este es el motivo por el que la categoría «cibervíctimas» es más numerosa en el presente trabajo. En el trabajo de Gini et al. (2019), en el que la diferencia entre el tamaño de ambos grupos (cibervíctimas y víctimas tradicionales) apenas existe, ambos grupos son más similares en su nivel general de victimización que en el presente trabajo.

El segundo objetivo consistió en analizar la asociación de los perfiles de victimización obtenidos con la ansiedad social y la autoestima. Con respecto a la ansiedad social, los resultados obtenidos son congruentes con la hipótesis de partida, sustentada en la evidencia previa (Gómez-Ortiz et al., 2017; Landoll et al., 2015; Pabian, & Vandebosch, 2016; Pontillo et al., 2019; Romera et al., 2016; Ruíz-Martín et al., 2019; Van-den-Eijnden et al., 2014): cuanto mayor es el nivel de victimización, mayor es la ansiedad social, siendo más fuerte la asociación de la ansiedad con la violencia tradicional que con la cibervictimización.

En el presente trabajo, el análisis de correlaciones muestra que la ansiedad social correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa tanto con la victimización tradicional como con la cibervictimización. La correlación es mayor con victimización tradicional que con cibervictimización. El análisis de las diferencias en ansiedad social en función del tipo de victimización padecido muestra que el grupo de no víctimas es el que muestra una menor ansiedad social. Los adolescentes que son principalmente cibervíctimas presentan una mayor ansiedad social que las no víctimas. Los que son predominantemente víctimas de violencia tradicional, presentan una mayor ansiedad social que los que son principalmente cibervíctimas y, por tanto, también mayor que las no víctimas. Los adolescentes que son víctimas tanto de violencia tradicional como de ciberagresiones presentan mayor ansiedad social que los que son principalmente cibervíctimas, pero no difieren de manera estadísticamente significativa con respecto a las víctimas de violencia tradicional. Este resultado, además de ser congruente con los obtenidos en los estudios previos revisados (Gómez-Ortiz et al., 2017; Landoll et al., 2015; Pabian, & Vandebosch, 2016; Pontillo et al., 2019; Romera et al., 2016; Ruíz-Martín et al., 2019; Van den Eijnden et al., 2014), es congruente con la hipótesis de Olweus (2012), según la cual la cibervictimización en muchas ocasiones aparece unida a la victimización tradicional y para entenderla se debe analizar en el contexto de un maltrato más amplio, también de tipo presencial.

Con respecto a la autoestima, los resultados obtenidos son congruentes con la hipótesis de partida, sustentada por la evidencia previa (Álvarez-García et al., 2019; Chen et al., 2017; Kowalski et al., 2014; Marciano et al., 2020; Tsaousis, 2016; Van Geel et al., 2018): cuanto mayor es el nivel de victimización de los adolescentes, menor es su autoestima, siendo más fuerte esta asociación con la violencia tradicional que con la cibervictimización.

En el presente trabajo, el análisis de correlaciones muestra que la autoestima correlaciona de manera negativa y estadísticamente significativa tanto con la victimización tradicional como con la cibervictimización. La correlación es ligeramente mayor con victimización tradicional que con cibervictimización. El análisis de las diferencias en autoestima en función del tipo de victimización padecido, muestra que los adolescentes con mayor autoestima son las no víctimas. Los adolescentes principalmente cibervíctimas presentan una autoestima más baja que las no víctimas. Los adolescentes principalmente víctimas tradicionales presentan una autoestima más baja que los principalmente cibervíctimas y, por tanto, también que las no víctimas. Al igual que en el caso de la ansiedad social, los adolescentes que son víctimas tanto de violencia tradicional como de ciberagresiones presentan una autoestima más baja que los que son principalmente cibervíctimas, pero no difieren de manera estadísticamente significativa con respecto a las víctimas de violencia tradicional. Este resultado, además de ser congruente con los obtenidos en los estudios previos (Álvarez-García et al., 2019; Chen et al., 2017; Kowalski et al., 2014; Marciano

et al., 2020; Tsaousis, 2016; Van Geel et al., 2018), es congruente con la hipótesis de Olweus (2012), según la cual la cibervictimización en muchas ocasiones aparece unida a la victimización tradicional y para entenderla se debe analizar en el contexto de un maltrato más amplio, también de tipo presencial. De hecho, el propio Olweus (2012) halló que ser víctima tradicional predice pobre autoestima, mientras que ser cibervíctima no contribuye significativamente.

El presente trabajo supone una contribución al campo de estudio. Se trata de uno de los pocos estudios publicados a nivel internacional hasta la fecha en los que se ha tratado de identificar tipos de víctimas, en adolescentes, en función del grado de padecimiento de violencia offline y online entre iguales, utilizando modelos de mezcla (mixture modeling). Hasta donde conocemos, se trata del primero realizado en España. Los resultados obtenidos presentan importantes implicaciones teóricas y prácticas. Desde un punto de vista teórico, el presente trabajo contribuye a considerar la cibervictimización como un constructo con entidad propia, que, no obstante, está relacionado con la victimización tradicional y, para comprender mejor sus factores de riesgo y consecuencias, se debe analizar en el contexto de un posible maltrato más amplio, también en el plano presencial.

Desde un punto de vista práctico, los resultados obtenidos en el presente trabajo sugieren, en primer lugar, que es importante estar en alerta, en contextos educativos y clínicos, con el alumnado con ansiedad social y baja autoestima, por su mayor riesgo de ser víctima de violencia por parte de sus iguales, para su detección temprana. En segundo lugar, de cara a la prevención y el tratamiento del problema, es importante trabajar la autoestima y las habilidades de interacción social. Por último, los resultados obtenidos no permiten defender que basta con programas preventivos generales contra el maltrato entre adolescentes, para prevenir la cibervictimización. Efectivamente, existe un grado de solapamiento y las actitudes, valores y habilidades que se trabajen para prevenir la violencia en contextos presenciales puede tener un efecto positivo sobre la prevención de la violencia en contextos virtuales (Gradinger et al., 2016; Salmivalli et al., 2011). Sin embargo, existe una parte de adolescentes que son principalmente cibervíctimas, y la violencia a través de contextos virtuales presenta algunas características particulares que también conviene trabajar específicamente (Del-Rey et al., 2018; Hinduja, & Patchin, 2015).

Si bien este trabajo supone, como se ha explicado, una contribución a su campo de estudio, cabe reconocer que presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los datos han sido recabados mediante autoinformes, los cuales pueden generar sesgos de respuesta como el falseamiento o la deseabilidad social -aunque se han tratado de minimizar durante el proceso garantizando el anonimato y la confidencialidad de los resultados-. En segundo lugar, se ha utilizado una muestra amplia y representativa de la población de la que fue extraída, pero acotada a unas edades y área geográfica concretas. Cualquier generalización de estos resultados a otras poblaciones se ha de hacer con precaución. Sería recomendable replicar este estudio en otras muestras a fin de analizar la validez externa de los resultados.

## Apoyos

Este trabajo ha sido financiado por el Gobierno del Principado de Asturias (España) (Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación 2018-2022) y la Unión Europea (Fondo Europeo de Desarrollo Regional-FEDER) (Ref.FCGRUPINIDI/2018/000199); y también por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (Ref.MCIU-19-PGC2018-097739-B-I00).

## Referencias

- Acquah, E., Topalli, P., Wilson, M., Junttila, N., & Niemi, P. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320-331. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449>
- Álvarez-García, D. (2020). Table "Studies which have attempted to identify types of victims depending on extent of suffering from offline and online peer aggression in adolescence". <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12786470.v2>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. [Ciberagresión entre adolescentes: Prevalencia y diferencias de género]. *Comunicar*, 50, 89-97. <https://doi.org/10.3916/c50-2017-08>
- Álvarez-García, D., Núñez, J., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>

- Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J., & Gámez-Guadix, M. (2018). Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 650-660. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaugado, M., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23(4), 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/bf01246098>
- Chen, L., Ho, S.S., & Lwin, M.O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194-1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1016/c2013-0-10517-x>
- Cosma, A., Walsh, S.D., Chester, K.L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: Time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65(1), 75-85. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01320-2>
- Del-Rey, 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*, 56, 39-48. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Galovan, A., Drouin, M., & McDaniel, B. (2018). Sexting profiles in the United States and Canada: Implications for individual and relationship well-being. *Computers in Human Behavior*, 79, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.017>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J.P., Machimbarrena, J.M., & Páez, D. (2020). Cyberaggression in adolescents of Bolivia: Connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1022-1022. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031022>
- Gini, G., Card, N., & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185-198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Gini, G., Marino, C., Xie, J.Y., Pfetsch, J., & Pozzoli, T. (2019). Associations of traditional and peer cyber-victimization with adolescents' Internet use: A latent profile analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(4). <https://doi.org/10.5817/cp2019-4-1>
- Gómez-Ortiz, O., Roldán, R., Ortega-Ruiz, R., & García-López, L.J. (2018). Social anxiety and psychosocial adjustment in adolescents: Relation with peer victimization, self-esteem and emotion regulation. *Child Indicators Research*, 11(6), 1719-1736. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9506-3>
- González-Moreno, M., Cuenca-Piqueras, C., & Fernández-Prados, J. (2020). Cyberbullying and education: State of the art and bibliometric analysis. In *InICIET 2020: Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology* (pp. 191-195). ICIET. <https://doi.org/10.1145/3395245.3396449>
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181-193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks.
- Hipp, J., & Bauer, D. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, 11(1), 36-53. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.11.1.36>
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Landoll, R., La-Greca, A., Lai, B., Chan, S., & Herge, W. (2015). Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 42, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.002>
- López-Castedo, A., Álvarez García, D., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- Machimbarrena, J., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez Bardón, A., Álvarez Fernández, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An Overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic Internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471-2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Marciano, L., Schulz, P.J., & Camerini, A.L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163-181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Mehari, K., Farrell, A., & Le, A. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399-415. <https://doi.org/10.1037/a0037521>
- Mindrila, D. (2019). Bullying and cyberbullying victimization and weapon carrying: A 3-step latent class analysis with a covariate and a distal outcome. *International Journal for Infonomics*, 12(1), 1854-1861. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2019.0189>
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2012). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén. <https://bit.ly/3oonMFt>

- Nylund, K., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Pontillo, M., Tata, M., Aversa, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrero, S., Pucciarini, M.L., Santonastaso, O., & Vicari, S. (2019). Peer victimization and onset of social anxiety disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132-132. <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>
- Romera, E., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2016). The mediating role of psychological adjustment between peer victimization and social adjustment in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01749>
- Ruiz-Martín, A., Bono-Cabré, R., Magallón-Neri, E., & and (2019). Ciberacoso y ansiedad social en adolescentes: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y adolescentes*, 6, 9-15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.1>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego*. Save the Children. <https://bit.ly/33LK0cB>
- Silberg, J.L., Copeland, W., Linker, J., Moore, A.A., Roberson-Nay, R., & York, T.P. (2016). Psychiatric outcomes of bullying victimization: A study of discordant monozygotic twins. *Psychological Medicine*, 46(9), 1875-1883. <https://doi.org/10.1017/s0033291716000362>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-1. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Van-den Eijnden, R., Vermulst, A., Van-Rooij, A., Scholte, R., & Van-de Mheen, D. (2014). The Bidirectional Relationships Between Online Victimization and Psychosocial Problems in Adolescents: A Comparison with Real-Life Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 790-802. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0003-9>
- 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>
- Viau, S., Denault, A.S., Dionne, G., Brendgen, M., Geoffroy, M.C., Côté, S., Larose, S., Vitaro, F., Tremblay, R., & Boivin, M. (2020). Joint trajectories of peer cyber and traditional victimization in adolescence: A look at risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, 40(7), 936-965. <https://doi.org/10.1177/0272431619880339>
- Wang, J., Iannotti, R., Luk, J., & Nansel, T. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103-1112. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>
- Williford, A., Orsi, R., DePaolis, K.J., & Isen, D. (2018). Cyber and traditional peer victimization: Examining unique associations with children's internalizing difficulties. *Children and Youth Services Review*, 93, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.001>



ESCUELA DE REVISORES



# ESCUELA DE REVISORES

Revistas Científicas de Comunicación

Comunicar Mediterránea El profesional de la información

REVISTA DE COMUNICACIÓN

CUADERNOS.INFO

doxa comunicación

FOTO CINEMA Revista Científica de Cine y Fotografía

Communication & Society

Estudios sobre el Mensaje Periodístico

Revista de Comunicación Social

index comunicación Revista Científica de Comunicación

Palabra Clave Communication Papers

adComunica

Comunicación y Sociedad

Revista Internacional de Relaciones Públicas

[www.escueladerevisores.com](http://www.escueladerevisores.com)



# Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia

Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication

-  Dra. Eva M. Romera. Profesora Titular, Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba (España) (eva.romera@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9414-8019>)
-  Antonio Camacho. Doctorando, Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba (España) (z62caloa@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1690-834X>)
-  Dra. Rosario Ortega-Ruiz. Catedrática Emérita, Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba (España) (ortegaruz@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2110-6931>)
-  Dr. Daniel Falla. Profesor Sustituto Interino, Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba (España) (daniel.falla@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4030-4442>)

## RESUMEN

La investigación sobre ciberconductas de riesgo infantil y juvenil se abre paso con estudios sobre factores que puedan influir en estos fenómenos, entre los que se destacan los relacionados con la convivencia escolar y familiar. En esta última, es relevante el nivel de confianza espontánea del hijo hacia su progenitor en el uso Internet. El objetivo de este trabajo es comprobar el efecto de la revelación filial en la ciberagresión, así como el rol mediador del uso problemático de Internet y el cibercotilleo, y el rol moderador del sexo y la edad. Un total de 866 escolares de primaria (53% chicas) de entre 10 y 13 años ( $M=11,21$ ;  $D.T.=0,90$ ) fueron encuestados mediante el uso de autoinformes. El tratamiento de datos siguió un modelo de mediación serial moderada a través de «Process». Los resultados evidenciaron los efectos de la revelación filial sobre la ciberagresión, así como la mediación del uso problemático de Internet y el cibercotilleo. A diferencia del sexo, la edad moderó los efectos del modelo de mediación. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de establecer un clima de confianza y comunicación en el entorno familiar para disminuir la implicación en las ciberconductas de riesgo, donde los menores se sientan comprendidos y apoyados por los progenitores, facilitando la comunicación espontánea sobre el uso de Internet.

## ABSTRACT

Research into risky online behaviour among children and adolescents is on the rise, with more studies being conducted into the factors which can influence this phenomenon, above all in relation to school and family life. In the latter sphere, one relevant factor is the degree of genuine trust children have in their parents when using the Internet. The main objective of this study is to verify the effects of child disclosure about cyberaggression, in addition to the mediating role of problematic Internet use and cybergossip, and the moderating role of gender and age. A total of 866 primary school children (53% girls) between 10 and 13 years old ( $M=11.21$ ;  $SD=0.90$ ) were surveyed using self-reporting. The data processing followed a moderated serial mediation model using “Process”. The results revealed the effects of child disclosure about cyberaggression and the mediation of problematic Internet use and cybergossip. Unlike gender, age moderated the effects of the mediation model. The results highlight the need to foster a climate of trust and communication in the family environment to reduce involvement in risky online behaviour, in which children feel understood and supported by their parents, which in turn encourages open communication about Internet use.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberagresión, revelación filial, uso problemático de Internet, cibercotilleo, educación primaria, modelo de mediación moderada.

Cyberaggression, child disclosure, problematic Internet use, cybergossip, primary education, moderated mediation model.

## 1. Introducción

La ciberagresión es un problema a nivel mundial que afecta a un importante número de chicos y chicas a edades cada vez más tempranas. Los jóvenes ciberagresores emiten conductas que dañan psicológica y moralmente a sus iguales destruyendo la red social, que por otro lado es tan importante en estos años. El ciberespacio genera un contexto diferente al bullying cara a cara, en parte como evolución del mismo, con consecuencias que pueden llegar a ser incluso más perniciosas. Los ciberagresores tienen la oportunidad de victimizar a otros desde el anonimato (Dennehy et al., 2020) y en cualquier momento (ataque 24/7), convirtiendo a la víctima, de esta forma, en vulnerable a sus perpetraciones y provocándoles indefensión aprendida y desajuste psicológico (Zych et al., 2019). La publicación de fotos comprometedoras, piratear la identidad de un individuo en una red social, compartir hechos o imágenes íntimas, la amenaza de desvelar información privada, el insulto, o la difusión de rumores a través de los dispositivos digitales son conductas agresivas facilitadas por la tecnología de la comunicación y sus eficaces soportes digitales (Livingstone & Smith, 2014).

Un estudio reciente con escolares españoles entre 11 y 12 años sitúa la ciberagresión en torno al 6,3% (Garmendia et al., 2019). En comparación con las cifras internacionales, cabe señalar que las cifras de prevalencia en España siguen siendo más bajas que las encontradas en otros países europeos (Sorrentino et al., 2019), o entre Europa y América (Herrera-López et al., 2017; Smith et al., 2019). Más allá de los estudios descriptivos, son necesarias investigaciones que avancen información sobre factores causales o al menos correlacionales. Hasta el momento las investigaciones han centrado su atención en los factores personales y los referidos al contexto escolar y la calidad de la convivencia, recibiendo menor atención el contexto familiar y sus factores diferenciales (Álvarez-García et al., 2019). Algunos trabajos en este campo señalan el importante papel de la comunicación intrafamiliar y, particularmente, apuntan a la revelación filial como uno de los elementos diferenciales de la calidad de la convivencia familiar. Se ha demostrado que la revelación de los hijos e hijas hacia sus progenitores, entendida como una forma indirecta de reconocimiento y control parental (Kerr et al., 2012), reduce la implicación en conductas de ciberagresión (Buelga et al., 2017). Se hace preciso ir un paso más allá y analizar los factores que pueden ayudar a comprender cómo la revelación filial puede influir en la implicación en ciberagresión. Para ello, se analizó el rol mediador del uso problemático de Internet y el cibercotilleo, cuya relación con la ciberagresión ha sido previamente establecida (Romera et al., 2018).

La mayoría del trabajo investigador a este nivel se ha centrado en la edad adolescente, cuando el uso de dispositivos digitales es muy abundante (Wang et al., 2016), pero el comienzo de su uso comienza precozmente (Smahel et al., 2020), de ahí la necesidad de explorar los últimos cursos de la escolaridad primaria.

### 1.1. Revelación filial y ciberagresión

La influencia del contexto familiar en los comportamientos de los menores en el ciberespacio se ha dirigido principalmente al estudio de las normas de control y supervisión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos estudios ponen en evidencia que el control parental, mediante la imposición de severos límites a las actividades de los menores y el requerimiento continuo de información sobre lo que están haciendo, es una estrategia poco efectiva para la reducción de las conductas de riesgo en la adolescencia, incluida la ciberagresión (Baldry et al., 2019; Sasson & Mesch, 2014). Concretamente, los estudios sobre las prácticas comunicativas parentales para el control de las ciberconductas de los hijos e hijas señalan que la exigencia de obtener información mediante requerimientos y preguntas directas y cierto nivel de intrusismo se asocia con mayores niveles de ciberagresión (Shapka & Law, 2013). En contraposición, la creación de un ambiente positivo y de confianza con ambos progenitores favorece el ajuste social y el bienestar de los menores, actuando como factor de protección, especialmente si se promueve la revelación filial, que se produce cuando la familia conoce las actividades que realiza el menor porque sus propios hijos e hijas las comparten, sin necesidad de ejercer control parental (Machimbarrena et al., 2019). En esta línea, ciertos estudios subrayan que el riesgo de implicación en ciberagresión se reduce con el uso de estrategias parentales basadas en la comunicación y la confianza (Buelga et al., 2017).

## 1.2. Uso problemático de Internet y cibercotilleo como potenciales mediadores

Más del 24% de los jóvenes hace uso diario de sus dispositivos digitales para comunicarse en redes sociales y más de la mitad de los que se conectan, lo hace varias veces al día (Areepattamannil & Khine, 2017). Sin embargo, se considera un uso problemático de Internet cuando junto a su empleo compulsivo aparece una preocupación cognitiva, así como un deterioro intrapersonal e interpersonal (Caplan, 2010) y mayores síntomas de depresión (Lozano-Blasco & Cortés-Pascual, 2020). Si bien se han reconocido factores personales que influyen en ese uso abusivo de la tecnología, otros estudios señalan que la familia ejerce un papel relevante en su prevención y minimización (Garmendia et al., 2019; Sela et al., 2020). Diversos estudios subrayan que la mediación parental, entendida como la gestión que hacen los progenitores de la relación entre los menores y los medios, resulta clave en el uso que hacen los jóvenes de Internet (Bartau-Rojas et al., 2018). Estudios como el de Saunders y Varma (2016) demuestran que un estilo parental inductivo o instructivo favorece un uso menos intensivo de Internet y que los jóvenes que estaban expuestos a menos horas en Internet presentan mayores índices en apoyo y comunicación parental (Tur-Porcar et al., 2019). En el reciente metaanálisis de Chen y Shi (2019) se evidencia que, si bien la mediación restrictiva es más efectiva para disminuir la cantidad de tiempo que los menores pasan en línea, la mediación parental activa y el uso conjunto son más eficaces para reducir la incidencia de los riesgos cibernéticos.

Los estudios sobre ciberagresión ponen de manifiesto que el simple hecho de tener más presencia en espacios cibernéticos y hacer un uso excesivo y frecuente del mismo, se considera un factor de riesgo que podría desencadenar en efectos negativos (Baldry et al., 2019). Estudios españoles han señalado que el uso problemático de Internet está relacionado con la ciberagresión (Cerezo et al., 2016).

El uso excesivo de Internet parece estimular o sobrerrepresentar fenómenos de comunicación social presentes en todas las culturas, como el cotilleo (gossip, en su expresión anglosajona) también en el ciberespacio, alcanzando de esta forma una audiencia mayor (Subrahmanyam et al., 2008). El cibercotilleo es un tipo de ciberconducta que implica la emisión dentro de un grupo de dos o más personas de comentarios evaluativos (positivos, negativos o neutros) sobre terceras personas que no están presentes. A pesar de que algunas investigaciones han identificado este tipo de comportamiento como una forma de agresión indirecta, ambos fenómenos son diferentes, siendo que en la ciberagresión hay una clara intención de hacer daño que no tiene por qué estar presente en el cibercotilleo. De hecho, se reconocen entre sus funciones la posibilidad de dar cohesión al grupo y mejorar las relaciones interpersonales (Foster, 2004). Ello justifica que cibercotilleo y ciberagresión tengan que estudiarse de forma diferenciada y con instrumentos que se ajusten a la naturaleza de cada ciberconducta (Romera et al., 2018). Ello no implica que la práctica del cibercotilleo no esté exenta de derivar en ciberconductas de riesgo. Aunque existen pocos estudios que exploren la relación entre cibercotilleo y otros comportamientos cibernéticos de riesgo, estudios recientes han demostrado que el cibercotilleo puede aumentar la implicación en ciberagresión (Kisfalusi et al., 2019). La propia dificultad del emisor para transmitir su intención comunicativa y del receptor para interpretarla, dadas las características del contexto virtual, podrían ser causa de malentendidos y, por tanto, de ciberconductas de riesgo como la ciberagresión.

## 1.3. Presente estudio

Las investigaciones previas han evidenciado las consecuencias negativas asociadas a la implicación en ciberagresión, fenómeno inmoral en el que un elevado número de chicos y chicas se ven involucrados cada vez a edades más tempranas, pero también el importante papel de la familia para su prevención. Sin embargo, es preciso seguir indagando en la influencia del contexto familiar en el desarrollo de los comportamientos que los menores realizan a través de Internet. No solo es clave identificar qué tipo de estilos y estrategias familiares son más efectivas en la prevención de la violencia online, sino también explorar sus efectos en la promoción de ciberconductas que pueden ayudar a reducir la implicación en ciberagresión y, por ende, a estimular el desarrollo de una ciberconvivencia positiva.

En esta línea, el presente estudio tiene como objetivo examinar el efecto mediador del uso problemático de Internet y el cibercotilleo entre la revelación filial y la implicación en ciberagresión. Debido a que un amplio número de investigaciones han subrayado qué estrategias de comunicación

parental, principalmente aquellas que potencian la revelación filial, reducen el riesgo de implicación en comportamientos agresivos (Law et al., 2010), se espera que la revelación filial sobre los comportamientos que se realizan en Internet reduzca la ciberagresión (Hipótesis 1). La mayoría de los trabajos previos se han centrado en los efectos de esta relación, sin tener en cuenta posibles mediadores. Se espera que el uso problemático de Internet y el ciberacoso medien la relación entre la revelación filial y ciberagresión (Hipótesis 2). Debido a que se ha evidenciado mayor implicación de conductas de riesgo entre los chicos y a lo largo de la adolescencia, y que la revelación filial es más común entre las chicas y durante la etapa de la infancia (Arpaci et al., 2020 Smahel et al., 2020), se espera que los efectos de la revelación filial sobre las conductas de riesgo sean menores en la infancia tardía (Hipótesis 3a) y en las chicas (Hipótesis 3b) en comparación con los preadolescentes y los chicos.

## 2. Materiales y método

### 2.1. Participantes

La muestra incidental estuvo compuesta por 866 escolares (53% chicas), procedentes de seis colegios públicos (58%) y concertados (42%), tanto rurales (36%) como urbanos (64%) de Educación Primaria de las provincias de Córdoba y Jaén (España). Los centros educativos fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Singleton & Straits, 2004). Las edades estuvieron comprendidas entre los 10 y 13 años ( $M=11,21$ ;  $D.T.=0,90$ ). La distribución por cursos fue la siguiente: en 4º un 28,8% ( $n=249$ ), en 5º un 28,9% ( $n=250$ ) y en 6º un 42,3% ( $n=366$ ).

### 2.2. Instrumentos

La ciberagresión fue evaluada con 8 ítems en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que va desde 0=nunca, 1=una vez o dos veces, 2=una o dos veces al mes, 3=alrededor de una vez por semana, y 4=más de una vez a la semana. Ejemplos de ítems para ciberagresión son: «He colgado vídeos o fotos comprometedoras de alguien en Internet» o «He difundido rumores (chismes) sobre alguien en Internet» en los últimos dos meses. Esta escala forma parte de una adaptación para primaria del instrumento European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ (Del-Rey et al., 2015), compuesta por dos dimensiones, cibervictimización y ciberagresión. Solamente la segunda dimensión se empleó para este estudio. Se utilizaron las puntuaciones medias de los ítems, con mayores valores indicando mayor frecuencia de estar implicado en ciberagresión. Para esta investigación los índices de validez fueron óptimos,  $\chi^2$  S-B=56.4149;  $gl=20$ ;  $<.001$ ; NNFI=.98; CFI=.98; RMSEA=.04; SRMR=.05. El índice de fiabilidad fue bueno para la dimensión de la ciberagresión,  $\omega=.74$ .

La revelación filial fue medida con cuatro ítems sobre la frecuencia con la que cuentan a sus progenitores las actividades en las que participan en Internet, elaborados a partir de la adaptación de Law et al. (2010) sobre el Stattin and Kerr's Parenting Questionnaire (Stattin & Kerr, 2000). Se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos elaborada ad hoc que iba de nunca a siempre. Los ítems incluidos fueron los siguientes: «Cuando me creo una nueva cuenta en las redes sociales se lo cuento a mis padres», «Cuando hablo con personas nuevas por las redes sociales o Whatsapp se lo cuento a mis padres», «Le cuento a mis padres el contenido de los mensajes que envío o recibo por las redes sociales o WhatsApp», «Antes de enviar información sobre mí a otras personas por las redes sociales o WhatsApp se lo digo a mis padres». Se obtuvieron óptimos índices de fiabilidad ( $\omega=.83$ ) y validez,  $\chi^2$  S-B=17.7493;  $gl=2$ ;  $<.001$ ; NNFI=.98; CFI=.99; RMSEA=.06; SRMR=.02.

El uso problemático de Internet fue medido con la escala Internet-Related Experiences Questionnaire (Beranuy et al., 2009). Es una escala Likert de 10 ítems de 4 puntos de frecuencia, desde nunca a bastante. Ejemplos de ítems son: «Prefiero hablar con mis amigos o amigas por las redes sociales o WhatsApp antes que en persona», «Me siento nervioso cuando no me puedo conectar a las redes sociales o WhatsApp». Se tuvo en cuenta una distribución unidimensional de los ítems y se obtuvieron valores óptimos con la muestra de estudio de fiabilidad ( $\omega=.78$ ) y validez,  $\chi^2$  S-B=51.3417;  $gl=35$ ;  $<.001$ ; NNFI=.99; CFI=.99; RMSEA=.02; SRMR=.03.

Para medir el ciberacoso se utilizó el Cybergossip Questionnaire (Romera et al., 2018). El cuestionario es unidimensional y está compuesto por nueve ítems medidos a través de una escala Likert de

frecuencia con valores de 0 (nunca) a 4 (siempre). Ejemplos de ítems son: «Le cuento a mis amigos por las redes sociales o WhatsApp las cosas que me entero que les pasan a otros», «Hablo sobre los demás en las redes sociales o WhatsApp porque me hace sentir más cerca de mi grupo de amigos o amigas». Con la muestra de estudio los índices de fiabilidad ( $\omega = .80$ ) y validez,  $\chi^2$  S-B=100.7370; gl=27; <.001; NNFI=.96; CFI=.97; RMSEA=.05; SRMR=.05, fueron óptimos.

### 2.3. Procedimiento

Se contactó con los equipos directivos de los diferentes centros educativos para informarles sobre los objetivos del estudio. Los centros interesados recibieron la información detallada sobre el procedimiento de recogida. Se obtuvo el consentimiento escrito de las familias de los escolares y se contó con el consentimiento verbal de los participantes. Este estudio cumple con la Declaración de Helsinki sobre confidencialidad, privacidad y consentimiento informado y ha sido aprobado por el Comité Ético de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba.

Los cuestionarios fueron administrados en papel individualmente en el aula ordinaria. Se informó al alumnado del carácter voluntario y anónimo de la prueba. La recogida se llevó a cabo por investigadores formados previamente, quienes informaron a los escolares sobre el procedimiento para su cumplimentación y atendieron las posibles dudas de comprensión surgidas. El profesorado responsable del aula estuvo ausente durante el proceso. El tiempo de respuesta osciló entre los 15 y 20 minutos. Los datos fueron recogidos en 2017.

### 2.4. Análisis de los datos

Debido a la asimetría que mostraban las variables de cibercotilleo y ciberagresión, ambas se sometieron a una transformación de la raíz cuadrada siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007). Todas las referencias futuras que se hacen aluden a las variables transformadas.

Los análisis preliminares fueron llevados a cabo a través de la media y la desviación estándar, así como el coeficiente de correlación de Spearman para cada uno de los factores de estudio que se pretendía comprobar en el modelo teórico.

Asimismo, para contrastar la existencia de diferencias por sexo y edad (infancia tardía=10 y 11 años; preadolescencia=12 y 13 años) se realizó la prueba t-Student teniendo en cuenta la *d* de Cohen para el control del tamaño del efecto. Dichos análisis fueron realizados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.

Finalmente, se llevó a cabo un modelo de mediación serial a través de «Process» v3.4 (Hayes, 2013) (Modelo 6) para evaluar el efecto mediador del uso problemático de Internet (primer mediador) y cibercotilleo (segundo mediador) en la relación entre la revelación filial (variable independiente) y ciberagresión (variable dependiente). Los efectos de moderación fueron analizados con el Modelo 92, con la finalidad de analizar si el sexo y la edad influyen en las asociaciones de las variables del estudio. «Process» es un macro para ser usado en SPSS que emplea la regresión de mínimos cuadrados para estimar la importancia y el tamaño de los efectos directos e indirectos en los modelos de mediación. «Process» tiene un mejor desempeño que el enfoque tradicional de pasos causales (tanto en términos de su potencia estadística como de error de tipo I). Los efectos indirectos son inferidos mediante el método Bootstrapping, tras generar una representación empírica de la distribución muestral de los efectos indirectos. Bootstrapping es adecuado para hipótesis lineales cuando las variables no tienen una distribución normal (Chernick, 2008), como es el caso del presente estudio. En el modelo de mediación, el efecto total denotaba la relación básica entre la revelación filial y la ciberagresión. La relación entre el efecto indirecto y el efecto total ( $P_M$ ) indica la medida del efecto de mediación (Wen & Fan, 2015). Todas las variables fueron estandarizadas antes de los análisis con la finalidad de facilitar la interpretación de los resultados.

## 3. Resultados

Los análisis descriptivos de las variables de estudio son mostrados en la Tabla 1. Los chicos y los preadolescentes mostraron mayor implicación en ciberagresión y uso problemático de Internet. La preadolescencia también mostró mayor empleo del cibercotilleo. Las chicas y la infancia tardía obtuvieron mayores niveles de revelación filial. El tamaño del efecto fue bajo-moderado. Se observó una relación

positiva entre las variables ciberagresión, cibercotilleo y uso problemático de Internet con puntuaciones que oscilaron entre .39 y .55. La revelación filial correlacionó negativamente con todas las variables de estudio (Tabla 1).

**Tabla 1. Correlaciones, estadísticos descriptivos y diferencias por sexo y edad**

Variables	Correlaciones			Diferencias por sexo						Diferencias por edad					
				Chicos		Chicas		t-student		Infancia tardía		Preadolescencia		t-student	
	1	2	3	M	DT	M	DT	t <sup>1</sup>	d	M	DT	M	DT	t <sup>2</sup>	d
1. CA	-			.29	.35	.23	.28	2,51*	.17	.20	.29	.33	.33	-6,17***	.42
2. CC	.53	-		.47	.40	.45	.38	.34	-	.39	.36	.57	.41	-7,00***	.49
3. UP	.35	.47	-	.84	.74	.66	.61	4,30***	.29	.67	.66	.85	.69	-3,46***	.24
4. RE	-.25	-.24	-.24	2,26	1,36	2,68	1,25	-4,69***	.32	2,59	1,35	2,35	1,27	2,63***	.18

Nota. M=media; DT=Desviación típica; t=t-Student; d=d de Cohen; CA=Ciberagresión; CC=Cibercotilleo; UP=Uso problemático de Internet; RE=Revelación; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001. <sup>1</sup>1=Chico; 2=Chica. <sup>2</sup>1=Infancia tardía; 2=Preadolescencia.

Se realizó un análisis de mediación serial con 5.000 muestras de bootstrap. Los coeficientes del modelo de mediación se proporcionan en la Tabla 2. El efecto total de la revelación sobre la ciberagresión fue significativo,  $\beta = -.27$ ,  $t = -8,15$ ,  $p < .001$ . Posteriormente, fueron analizados los modelos de las variables mediadoras, el uso problemático de Internet y el cibercotilleo, y de la variable dependiente, ciberagresión.

La revelación filial se asoció significativamente con el uso problemático de Internet y el cibercotilleo. El uso problemático de Internet se asoció significativamente con el cibercotilleo y la ciberagresión. El cibercotilleo también se asoció significativamente a la ciberagresión. Tras controlar los efectos de los mediadores, el efecto directo de la revelación filial sobre la ciberagresión fue aún significativo.

Para evaluar el efecto indirecto y los intervalos de confianza (CI) se utilizó el procedimiento de bootstrap. Un efecto indirecto es significativo si la CI no incluye el valor 0. Para la vía de Revelación filial  $\rightarrow$  Uso problemático de Internet  $\rightarrow$  Ciberagresión, se obtuvo un efecto indirecto significativo,  $\beta = -.04$ , 95% CI  $[-.06, -.02]$ ,  $P_M = .14$ .

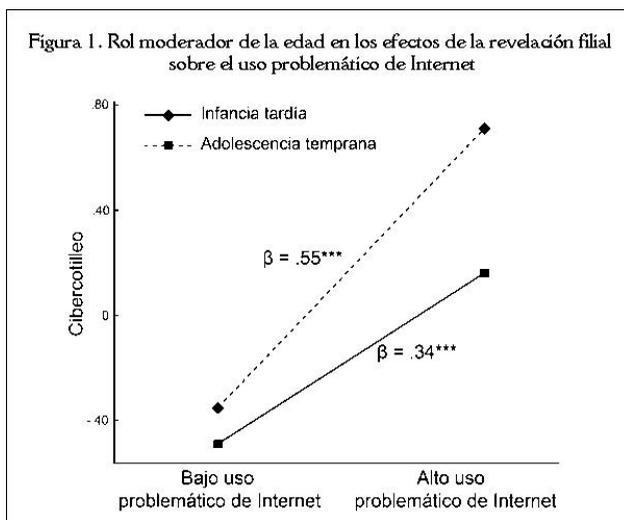
Para la vía de Revelación filial  $\rightarrow$  Cibercotilleo  $\rightarrow$  Ciberagresión, se obtuvo un efecto indirecto significativo,  $\beta = -.05$ , 95% CI  $[-.09, -.02]$ ,  $P_M = .20$ . Para la vía de Revelación filial  $\rightarrow$  Uso problemático de Internet  $\rightarrow$  Cibercotilleo  $\rightarrow$  Ciberagresión, se obtuvo un efecto indirecto significativo,  $\beta = -.15$ , 95% CI  $[-.19, -.10]$ ,  $P_M = .55$ . Por lo tanto, el uso problemático de Internet y el cibercotilleo tenían un papel de mediación parcial en el efecto de la revelación filial sobre la ciberagresión.

**Tabla 2. Mediación serial entre revelación y ciberagresión**

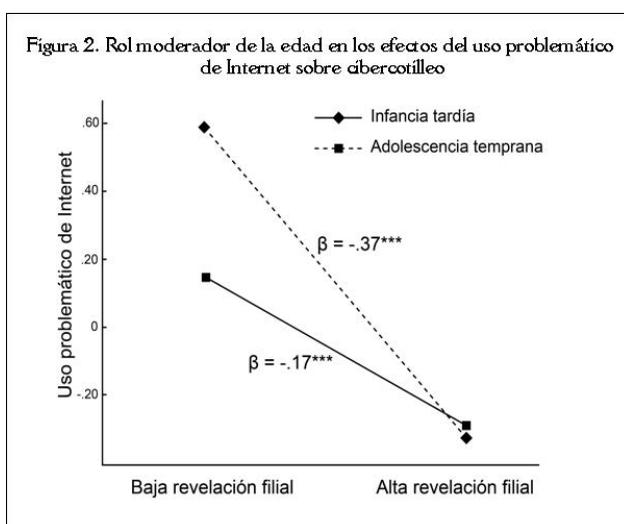
Predictores	Uso problemático de Internet		Cibercotilleo		Ciberagresión	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Revelación filial	-.26***	-8,04	-.12**	-3,89	-.12***	-4,19
Uso problemático de Internet			.45***	14,77	.14***	4,45
Cibercotilleo					.45***	14,03
R <sup>2</sup>	.07***		.25***		.34***	
F	(1, 857) 64,68		(2, 856) 141,77		(3, 855) 145,11	

Nota. \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001.

Los resultados de moderación indican que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la asociación de las variables ( $ps > .05$ ). La edad resultó ser una variable determinante en los efectos de la revelación filial sobre el uso problemático de Internet,  $\beta = -.20$ ,  $t = -2,95$ ,  $p < .01$ . Los efectos fueron significativamente mayores en la etapa de la preadolescencia en comparación con la infancia tardía (Figura 1).



La edad resultó influenciar los efectos del uso problemático de Internet sobre el cibercotilleo,  $\beta = .21$ ,  $t=3,51$ ,  $<.001$ . Los efectos fueron significativamente mayores en la etapa de la preadolescencia en comparación con la infancia tardía (Figura 2). Los efectos indirectos muestran cómo la vía de Revelación filial  $\rightarrow$  Uso problemático de Internet  $\rightarrow$  Cibercotilleo fue significativa en los preadolescentes,  $\beta_{Preadolescencia} = -.07$ , 95% CI  $[-.12, -.03]$ , pero no en la infancia tardía,  $\beta_{Infancia\ tardía} = -.02$ , 95% CI  $[-.04, .00]$ . En relación con la vía Revelación filial  $\rightarrow$  Cibercotilleo  $\rightarrow$  Cibercotilleo no hubo diferencias significativas entre ambos grupos,  $\beta_{Preadolescencia - Infancia\ tardía} = .00$ , 95% CI  $[-.06, .06]$ . Finalmente, en la vía de Revelación filial  $\rightarrow$  Uso problemático de Internet  $\rightarrow$  Cibercotilleo  $\rightarrow$  Cibercotilleo, los preadolescentes mostraron efectos estadísticamente mayores,  $\beta_{Preadolescencia} = -.09$ , 95% CI  $[-.13, -.06]$ ,  $\beta_{Infancia\ tardía} = -.02$ , 95% CI  $[-.04, -.01]$ ,  $\beta_{Preadolescencia - Infancia\ tardía} = -.06$ , 95% CI  $[-.11, -.03]$ .



#### 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación tenía como finalidad avanzar en el conocimiento científico sobre el fenómeno de la ciberagresión, que tiene lugar en el escenario del espacio digital que comparten niños y niñas y que puede comenzar en los últimos años de la educación primaria. El foco del problema se puso en la relación de la ciberagresión con posibles factores de riesgo y protección presentes en los ámbitos escolares y familiares. Tal y como se esperaba en la Hipótesis 1, los resultados obtenidos señalan que el establecimiento de relaciones con la familia basadas en la comunicación y en la confianza reduce el riesgo de verse implicado

en ciberagresión. Si bien el efecto protector de la revelación filial ya ha sido reconocido en investigaciones previas (Buelga et al., 2017), aún queda por explorar cómo se potencia esta relación. Más específicamente, conocer qué tipo de ciberconductas pueden mediar el efecto de la revelación en la ciberagresión. En esta línea, formulamos y examinamos un modelo de mediación basado en la integración del uso problemático de Internet y el cibercotilleo, dos tipos de ciberconductas cuya relación con la ciberagresión ha sido mostrada (Cerezo et al., 2016; Kisfalusi et al., 2019).

El presente estudio permite avanzar en la identificación de las actividades cibernéticas que potencialmente pueden mediar la relación entre la revelación filial y la ciberagresión: el uso problemático de Internet y el cibercotilleo. Estos resultados sugieren que ambas ciberconductas median los efectos de la revelación filial en ciberagresión (Hipótesis 2). Estudios previos han evidenciado que una mayor presencia en los espacios virtuales aumenta la exposición a riesgos como la ciberagresión (Cerezo et al., 2016; Baldry et al., 2019), y a su vez, que la comunicación filial reduce el uso problemático de Internet (Chen & Shi, 2019). Igualmente, se ha demostrado cómo el hacer comentarios evaluativos sobre terceras personas a través de las redes aumenta el riesgo de realizar ciberagresión (Romera et al., 2018). Ello se debe a que el cibercotilleo es un comportamiento que se realiza en grupo y tiene una clara función de cohesión grupal. El carácter evaluativo de los comentarios que se generan dentro del mismo no solo orienta el comportamiento de sus miembros, sino que además sirve de estímulo para potenciar aquellas conductas que son valoradas dentro del grupo de iguales. Los mensajes que se emiten sobre otros pueden llevar a los chicos y chicas a normativizar comportamientos dañinos con el fin de mantener una posición social y visibilidad dentro del grupo. De ahí la importancia de prestar atención a este tipo de ciberconducta que, si bien no conlleva la intencionalidad de hacer daño, se asocia con la posibilidad de que surjan malentendidos y, por tanto, aumenta el riesgo de ejecutar conductas de ciberagresión.

La relación entre las prácticas educativas parentales y el cibercotilleo no ha sido previamente explorada, por lo que este estudio supone un avance para enfatizar en la necesidad de que los padres y madres hablen con sus hijos e hijas sobre lo que hacen cuando están conectados, no solo sobre su conducta individual, sino también sobre los comportamientos y actitudes que mantienen y gestan dentro del grupo de iguales, fuente de aprendizajes sociales. Ayudar a interpretar el contenido de los mensajes, las claves emocionales que los acompañan y a no atribuir intenciones hostiles se convierten en claves necesarias a trabajar, haciendo un especial énfasis en aquellos niños y niñas que comienzan a mantener relaciones interpersonales a través de los dispositivos digitales. Los hallazgos de la mediación sugieren que la revelación filial sobre la ciberconducta de los menores puede servir como factor protector sobre la implicación en ciberagresión a través de la disminución del uso desadaptativo de Internet y de la implicación en cibercotilleo, factores que también influyen en la ciberagresión.

De acuerdo con lo esperado, los resultados de moderación evidencian que la infancia tardía es una etapa fundamental para la puesta en marcha de estrategias educativas dirigidas a la promoción de un adecuado uso de Internet a través de una comunicación familiar fluida. Se ha observado cómo, principalmente en la adolescencia temprana, altos niveles de revelación filial se relacionan con bajos niveles de uso problemático de Internet, al igual que un mayor uso problemático de Internet se asocia con una mayor implicación en cibercotilleo (Hipótesis 3a).

El hecho de que estas relaciones se vean potenciadas en la preadolescencia pone el punto de atención en la transición a la etapa adolescente como período evolutivo clave para fomentar un uso seguro del uso de las redes, así como subraya la necesidad de prestar atención en estas edades de cambio a variables clave que pueden reducir problemas de ciberagresión, problemas que en la etapa adolescente aumentan de forma considerable (Smahel et al., 2020). En cambio, el sexo no moderó las asociaciones entre las variables del estudio (Hipótesis 3b). Ello sugiere que, a pesar de que ellas tienen una mayor revelación filial y menor implicación en conductas de riesgo online, el ser chico o chica no aumenta la probabilidad de que un uso problemático de Internet o de cibercotilleo se asocie con la ciberagresión. Estos resultados coinciden con estudios previos que evidencian que el sexo no es una variable diferenciadora en los efectos que la comunicación parental tiene sobre el uso de Internet (Huang et al., 2019). En este estudio hay una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, aunque la muestra es relativamente amplia, pertenece a una sola región geográfica, por lo que sería necesario explorar estas relaciones con

participantes de otras regiones y culturas para una mayor generalización de resultados. Además, el estudio incluye medidas realizadas en un solo tiempo, por lo que no se pueden establecer relaciones causales entre las variables de estudio. A ello se une que la escala de revelación filial explora algunos tipos de conductas compartidas con las familias, pero sería de interés indagar los motivos que llevan a los niños y niñas a hablar sobre sus ciberconductas, así como la propia respuesta de los adultos ante esta información. Además, se debe tener en consideración la limitación del tipo de instrumentos utilizados, escalas de autoinforme, no solo por la deseabilidad asociada a los mismos, sino por la edad de los escolares participantes, que pueden presentar algunas dificultades de comprensión lectora de los ítems. Apoyos visuales y estudios cualitativos apoyarían la fiabilidad de los resultados obtenidos. El análisis del contexto familiar (formación, nivel socio-económico o estrategias parentales) ayudarían a comprender las relaciones establecidas. Futuras investigaciones requieren aplicar un diseño longitudinal que permita explorar el carácter causal de las variables de estudio. Los estudios requieren seguir indagando en el papel del grupo de iguales en los comportamientos cibernéticos, siguiendo los estudios evolutivos que subrayan la influencia de la red social en el comportamiento social individual. Igualmente, sería de interés explorar las diferencias culturales en el estudio de las relaciones entre las prácticas educativas parentales y la prevención de los riesgos cibernéticos (Shapka & Law, 2013).

A pesar de las limitaciones, este es el primer estudio que examina la relación mediadora del uso problemático de Internet y el ciberacoso en la relación entre la revelación filial sobre los comportamientos que los menores hacen en Internet y la ciberagresión. Los resultados que se presentan suponen un sólido avance para futuras investigaciones en esta línea, además de orientar el diseño de programas de prevención de la ciberagresión. Se pone en evidencia la importancia de la sensibilización en el contexto familiar hacia la construcción de una ciberconvivencia positiva que permita generar espacios de comunicación y confianza que faciliten y estimulen a los menores a compartir lo que viven en las redes sociales con quienes consideran que pueden ayudarles a pensar, sentir y evaluar moralmente. Se subraya por tanto la necesidad de que las familias se impliquen para que los niños y niñas aprendan a gestionar sus relaciones en el mundo virtual. Se trata no solo de que la familia se preocupe por evitar las ciberagresiones, sino que se implique en construir una ciberconvivencia positiva, tratando de que el contexto online no sea un problema y que las interacciones y la dinámica del grupo que se establecen no se traduzcan en agresiones hacia otros. Estos resultados orientan el diseño de programas de prevención de la ciberagresión, que requieren la inclusión de prácticas educativas para las familias, con la finalidad de ayudarles a gestionar las relaciones con sus hijos e hijas sobre el uso que hacen de Internet, así como prestar atención educativa a las diferentes ciberconductas que pueden suponer un riesgo.

### Apoyos

Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i «Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre escolares: Un estudio longitudinal y transaccional», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, con código de aprobación: PSI2016-74871-R.

### Referencias

- Álvarez García, D., Núñez, J., González-Castro, P., Rodríguez, C., & Cerezo, R. (2019). The effect of parental control on cyber-cictimization in adolescence: The mediating role of impulsivity and high-risk behaviors. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01159>
- Areepattamannil, S., & Khine, M. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior, 73*, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Arpaci, I., Abdeljawad, T., Balolu, M., Kesici, ., & Mahariq, I. (2020). Mediating effect of Internet addiction on the relationship between individualism and cyberbullying: Cross-sectional questionnaire study. *Journal of Medical Internet Research, 22*(5), e16210-e16210. <https://doi.org/10.2196/16210>
- Baldry, A., Sorrentino, A., & Farrington, D. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review, 96*, 302-307. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.058>
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. [Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades]. *Comunicar, 54*, 71-79. <https://doi.org/10.3916/c54-2018-07>
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a

- Internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, 21, 480-485.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Caplan, S. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Online addiction behaviors and cyberbullying among adolescents. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193. <https://doi.org/10.1177/1077699018754908>
- Chernick, M.R. (2008). *Bootstrap methods: A guide for practitioners and researchers*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470192573>
- Del-Rey, R., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsoarbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Py alski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K.A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 101379-101379. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>
- Foster, E.K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.2.78>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M.A., Martínez, G., & Garitaoanadia, C. (2019). *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. Instituto Nacional de de Ciberseguridad. <https://bit.ly/35LwDuo>
- Garmendia, M., Jiménez, E., & Larrañaga, N. (2019). Bullying and cyberbullying: Victimization, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 295-312. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. Guilford. <https://bit.ly/3fh7hYm>
- Herrera-López, M., Casas, J., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Del-Rey, R. (2017). Validation of the European cyberbullying intervention project questionnaire for colombian adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117-125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Huang, S., Hu, Y., Ni, Q., Qin, Y., & Lü, W. (2019). Parent-children relationship and internet addiction of adolescents: The mediating role of self-concept. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00199-9>
- Kerr, M., Stattin, H., & Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540-1553. <https://doi.org/10.1037/a0027720>
- Kisfalusi, D., Takács, K., & Pál, J. (2019). Gossip and reputation in adolescent networks. In *The oxford handbook of gossip and reputation* (pp. 359-379). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190494087.013.19>
- Law, D., Shapka, J., & Olson, B. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.013>
- Livingstone, S., & Smith, P. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Lozano-Blasco, R., & Cortés-Pascual, A. (2020). Problematic Internet uses and depression in adolescents: A meta-analysis. [Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis]. *Comunicar*, 63, 109-120. <https://doi.org/10.3916/c63-2020-10>
- Machimbarrena, J.M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Family variables related to bullying and cyberbullying: A systematic review. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56. <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPS117-2.vfrb>
- Romera, E., Herrera-López, M., Casas, J., Ortega-Ruiz, O., & Del-Rey, R. (2018). How much do adolescents cybergossip? Scale development and validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126>
- Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>
- Saunders, C., & Varma, P. (2016). The relationship between parental mediation and Facebook victimization and in-person victimization, both directly and indirectly being mediated by the intensity of Facebook use by middle school students in an international school in Bangkok, Thailand. In *Human Sciences*, volume 8 (pp. 201-213).
- Sela, Y., Zach, M., Amichay-Hamburger, Y., Mishali, M., & Omer, H. (2020). Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 106, 106226-106226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106226>
- Shapka, J., & Law, D. (2013). Does one size fit all? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 723-738. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9928-2>
- Singleton, R., & Straits, B. (2004). *Approaches to social research*. Oxford University Press. <https://bit.ly/2ULGEkU>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online 2020. <https://bit.ly/332jhYU>
- Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

- Sorrentino, A., Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 74-91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Subrahmanyam, K., Reich, S., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420-433. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.003>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon / Pearson Educación. <https://bit.ly/35NHXWX>
- Tur-Porcar, A., Doménech, A., & Jiménez, J. (2019). Achievement perceived, parenting, Internet use and adolescent behavior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 38-47.
- Wang, X., Lei, L., Liu, D., & Hu, H. (2016). Moderating effects of moral reasoning and gender on the relation between moral disengagement and cyberbullying in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 98, 244-249.
- Wen, Z., & Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: Questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychological Methods*, 20(2), 193-203.
- Zych, I., Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Llorent, V.J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>



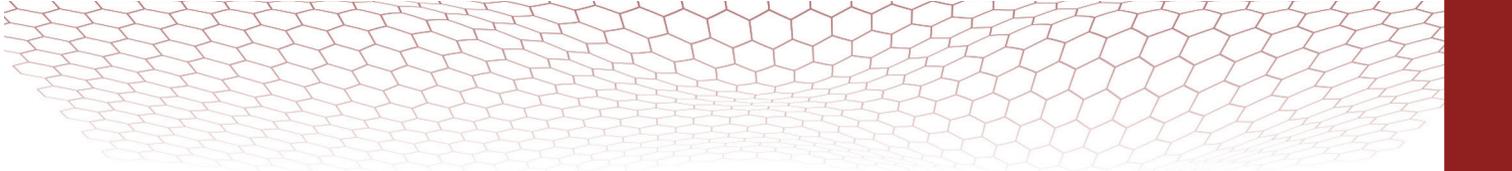
# AlfaMed



**Red interuniversitaria EuroAmericana**  
de Investigación sobre Competencias  
Mediáticas para la Ciudadanía

[www.redalfamed.org](http://www.redalfamed.org)





Comunicar 67

---

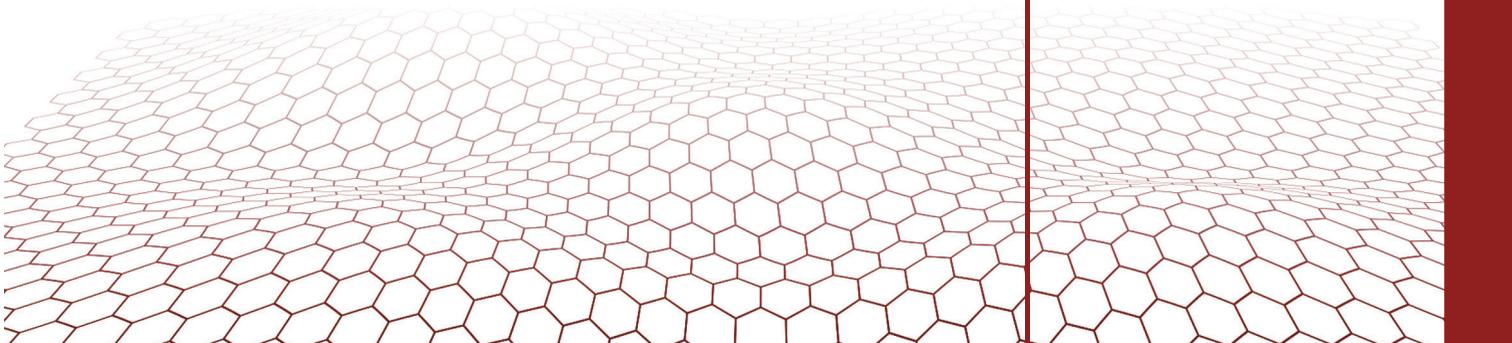
# Caleidoscopio

Investigaciones  
Researchs

Estudios  
Studies

Propuestas  
Proposals

Kaleidoscope





## 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.

[revistacomunicar.com/wp/escuela-de-autores](http://revistacomunicar.com/wp/escuela-de-autores)



# Memos de Internet en tiempos de confinamiento por Covid-19 en Polonia

Internet memes in Covid-19 lockdown times in Poland

 Dra. Roza Norstrom. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Silesia en Katowice (Polonia) (roza.norstrom@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9981-9988>)

 Dr. Pawel Sarna. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Silesia en Katowice (Polonia) (pawel.sarna@us.edu.pl) (<https://orcid.org/0000-0003-4211-2310>)

## RESUMEN

Polonia fue uno de los países golpeados por la pandemia del Covid-19 en 2020, cuyo gobierno impuso restricciones para combatir la propagación del virus. Internet y las redes sociales se convirtieron en un escape para las reacciones de las personas a estos eventos, incluido el confinamiento. Una parte de esta reacción vino en forma de creación y difusión de memes, una expresión de la cultura digital y participativa. El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo el Covid-19 fue comunicado y narrado a través de los memes en Internet y cómo fue presentada la pandemia y los responsables de combatirla. Fueron analizados 1.763 memes de seis medios empleando un análisis de contenidos con elementos de enmarque y análisis comparativo narrativo. Los resultados muestran que los memes fueron una forma de expresión sobre la situación vivida por los polacos. La categoría más popular fue la de «prohibiciones y órdenes», aludiendo a las restricciones que frecuentemente fueron criticadas y ridiculizadas como inútiles. El personaje principal de los memes fueron los ciudadanos, frecuentemente retratados de una manera cómica como personas irresponsables en cuanto al virus y violaciones de las restricciones. También fueron presentados como víctimas de la policía y el gobierno. Además, las personas responsables de combatir la pandemia fueron retratadas como incompetentes, al imponer restricciones y sanciones excesivamente estrictas por no obedecerlas.

## ABSTRACT

Poland was one of the countries that was hit by the Covid-19 pandemic in 2020, and its government imposed restrictions to combat the spreading of the virus. The Internet and social media became outlets for people's reactions to the events that unfolded, including the lockdown. A part of this reaction came in the form of creating and sharing memes – an expression of digital participatory culture. This paper aims to analyze how Covid-19 was communicated and narrated through Internet memes and how they presented the pandemic and actors responsible for fighting it. 1,763 memes from six media platforms were analyzed using content analysis with framing elements and a comparative narrative analysis. The results show that the memes provided a form of commentary on the situation experienced by Poles. The most common category of memes was “bans and orders”, involving restrictions that were often criticized and ridiculed as pointless. The main characters within the memes were ordinary citizens, often portrayed in a comedic way as careless in regards to the virus and violating the restrictions. They were also presented as victims of the police and the government. Furthermore, the people responsible for fighting the pandemic were portrayed as incompetent and imposing needlessly severe restrictions and penalties for not abiding by them.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Covid-19, memes, cultura participativa, protestas, confinamiento, sátira.  
Covid-19, memes, participatory culture, protests, lockdown, satire.

## 1. Introducción

El brote de la pandemia del Covid-19 es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el mundo hoy en día. El aumento del número de casos del virus, siendo el primero registrado en Polonia el 4 de marzo de 2020, ocasionó un confinamiento que duró dos meses y que afectó al estado, a la sociedad y a los medios de comunicación. La constante evolución de la situación ha sido objeto de una intensa cobertura desde febrero (Pacula, 2020), y sigue siendo uno de los temas prioritarios en los medios de comunicación. Mucha información sobre el virus se difunde a través de Internet y las redes sociales (es decir, a través de hashtags y memes). La comunicación sobre la pandemia mediante memes es el tema del presente artículo. Los memes pueden ser portadores de opiniones y constituyen una forma de comentario sociopolítico. Compartirlos en Internet o modificar su contenido es un ejemplo de cómo la gente se involucra en temas de importancia social, como la pandemia.

### 1.1. El papel sociocultural de los memes

Wiggins (2019) afirma que los memes no solo son portadores de contenido o replicadores de cultura, sino que también constituyen argumentos visuales que reflejan ciertas prácticas ideológicas. Shifman (2014: 7-8) señala que un meme es un grupo de unidades de contenido que incluye las tres dimensiones siguientes: contenido, forma y actitud. Según ella, los memes de la Red son: «a) un grupo de elementos digitales que comparten características comunes de contenido, forma y/o postura; b) que fueron creados con conciencia de los demás memes; y c) que fueron distribuidos, imitados y/o transformados a través de Internet por muchos usuarios. Ella destaca la importancia de este último aspecto. El principio de la imitación y el replanteamiento del contenido mediante la mimetización y la remezcla tienen una importancia fundamental en la transmisión del meme». Este se produce en condiciones de competición y selección, lo que da lugar a la evolución y la construcción de muchas versiones y significados de los mensajes individuales (Shifman, 2014).

Los memes de Internet, que presentan ideas específicas y metafóricas mediante texto, imágenes, vídeo y hashtags (Guenther et al., 2020), pueden funcionar como encuadres. Los encuadres en el contexto de los mensajes mediáticos se manifiestan en «palabras clave, frases comunes, imágenes estereotipadas, fuentes de información» (Entman, 1993: 52). Por lo tanto, la estructura del meme puede favorecer el encuadre. Los encuadres son esquemas cognitivos que ayudan a entender la información de una cierta manera (Goffman, 1986). Su aplicación se «toma de la experiencia colectiva de una comunidad determinada» (Czyzewski, 2010: 25), lo que afecta a la codificación y descodificación de los mensajes. Por lo tanto, los memes se perciben como una «broma privada» (Sroka, 2019: 30) dirigida a un público específico que requiere el conocimiento de su contexto. Por ello, las referencias culturales, políticas e históricas de los memes determinan su utilidad para los receptores (Kozhamkulova & Foster, 2019) y su difusión a un público más amplio. Los memes, como categorías similares a los virus (Shifman, 2013) se difunden a través de los medios sociales o portales dedicados para ganar visibilidad y promover a sus creadores (Denisova, 2019), e inculcar ideas específicas en la mente del receptor. También pueden ser modificados por los receptores, que de esta forma apoyan o se oponen al argumento presentado (Ross & Rivers, 2019), ya que los encuadres no tienen un impacto universal y en algunos casos necesitan ser aclarados. La capacidad de intercambio de tareas entre el creador del meme y el receptor indica el papel activo del público en la creación de contenido mediático y el discurso público.

### 1.2. Cultura participativa y memes de Internet

Según Shifman (2013: 365), los memes pueden influir en «las mentalidades, formas de comportamiento y acciones de los grupos sociales». Esto se debe al sentido de conexión en la comunidad y a la existencia de un objetivo común, por ejemplo, responder a la amenaza que supone el Covid-19 (Msugheter, 2020). Nowak (2016) señala que la creación y la difusión de memes, además de ser entretenida, sirve para debatir y comentar la realidad e informarse mutuamente. Por lo tanto, los memes pueden considerarse productos de la cultura digital participativa, caracterizada por «escasas limitaciones en la expresión artística (...), un sólido apoyo a la creación y el intercambio de las propias creaciones (...), formación informal» y la creencia de los participantes en la importancia de sus contribuciones (Jenkins

et al., 2007: 3). Los mecanismos de participación cultural a menudo se utilizan para involucrar a las personas en cuestiones sociopolíticas a través de Internet (Jenkins et al., 2016). El carácter interactivo de las redes sociales brinda la oportunidad de participar y tomar conciencia de las cuestiones nacionales e internacionales y de involucrarse en ellas. Los memes de Internet, como contenido generado por el usuario, también pueden ser portadores de comentarios políticos y servir para involucrar a los ciudadanos en una conversación pública o «ser utilizados como herramienta para la creación de significado político» (Kligler-Vilenchik & Thorson, 2016: 1997) como en los estudios de Ross y Rivers (2017a, 2017b) sobre el papel de los memes en la deslegitimación de los candidatos a la presidencia de los Estados Unidos en las elecciones de 2016. Esto demuestra que los memes son una herramienta importante del discurso en línea, que confieren a los usuarios un sentido de compromiso para crear y participar, e incluso para influir en los demás.

Brown (2009) señala que una característica importante de los memes de Internet es su conexión con la cultura popular. Los memes fomentan formas de intertextualidad, combinando elementos de la cultura popular y referencias a la política para enfatizar la dinámica del mundo real y virtual (Shifman, 2014). Al analizar los memes creados y difundidos durante la pandemia del Covid-19, MacDonald (2020) describe cómo la gente utilizó referencias intertextuales a la cultura popular para expresar su frustración contra los dogmas neoliberales. Su análisis se centra en los memes que comentan las tensiones intergeneracionales resultantes de diversas reacciones al autoaislamiento. Estas cuestiones también fueron destacadas por Pauliks (2020: 47), quien señaló que los llamados «baby boomers» están presentes en los memes, que son creados principalmente por «millennials (...) y zoomers», como víctimas potenciales del Covid-19. Refiriéndose a ejemplos de series y dibujos animados utilizados en los memes, también describe el impacto del confinamiento en el comportamiento de los ciudadanos, incluyendo las compras motivadas por el pánico. Las referencias a la cultura popular en los memes indican su importante papel dentro de la cultura participativa, no solo a nivel local sino también internacional. Las fotos o las frases extraídas de películas o canciones a menudo se reproducen en los memes y se posicionan en un contexto específico, dependiendo de la situación o el lugar de residencia de los miembros de la comunidad memética.

## 2. Materiales y métodos

Se utilizaron métodos mixtos para realizar el estudio. Para responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos de esta, analizamos los memes recogidos utilizando análisis de contenido con elementos de la teoría del encuadre. El análisis narrativo comparativo se utilizó en la segunda etapa del estudio, cuando analizamos los memes recopilados por seis medios diferentes. El análisis de contenido fue el principal método de investigación y el análisis narrativo y de encuadre fueron adicionales. Analizamos los memes usando los programas MAXQDA y Microsoft Excel.

### 2.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo del estudio era analizar cómo se comunicó y narró el Covid-19 a través de los memes de Internet, y cómo estos presentaron a la pandemia y a los actores responsables de combatirla.

Para cumplir con los objetivos de investigación, planteamos dos preguntas de investigación:

- P11: ¿A qué categorías temáticas y actores se referían los memes con más frecuencia?
- P12: ¿Qué narrativa era dominante en los memes?

### 2.2. Muestra de datos y procedimiento de investigación

En Polonia, es cada vez más común que los principales medios de comunicación recopilen memes y los clasifiquen temáticamente en galerías (Piskorz, 2015). Los memes se recogen de las redes sociales, pero no siempre se establecen criterios para su selección. Se puede suponer que los memes se eligen en función de su popularidad y valor de entretenimiento.

En este estudio, se analizaron 1.763 memes sobre el tema del Covid-19 provenientes de seis medios de comunicación. Se recogieron todos los materiales en junio, pero se incluyeron los memes creados desde el mes de marzo. Decidimos analizar los memes recogidos (e identificados como memes) por cuatro medios: «Polska Times» (331 memes), «Dziennik Polski» (277 memes), «Dziennik Zachodni» (93 memes) y «Głos Koszaliniski» (231 memes). «Polska Times» y «Dziennik Polski» son medios de comunicación nacionales,

mientras que «Dziennik Zachodni» y «Głos Koszaliński» son regionales. Estos medios se publican a diario y también tienen sus propios sitios web, que analizamos en este estudio. Además de las galerías de memes, estos medios disponen de una pestaña de memes en sus sitios web y utilizan hashtags, que nos permitieron encontrar los memes sobre el Covid-19. También analizamos los memes de las páginas más populares (en base a la cantidad de «likes» y número de seguidores) de Facebook (395 memes) e Instagram (436 memes) que comentan la política polaca y están dedicadas al Covid-19. De esta manera elegimos «Sekcja gimnastyczna», «Repostuj», «Komentator» y «Koronawirus memy» en Facebook, y «Umieram za Polske» en Instagram. También buscamos memes en Instagram usando los hashtags «koronawirusmemy» (memes del Coronavirus) y «koronawiruspolska» (Coronavirus Polonia), eligiendo los memes con mayor número de reacciones y «likes», y excluyendo los memes repetitivos. Aunque los medios de comunicación no son variables de estudio sino una fuente de recolección de memes, observaremos las diferencias entre ellos en los resultados.

Se aplicó un diseño de investigación de métodos mixtos, lo que permitió analizar los memes en dos pasos. Al principio definimos una lista de seis categorías principales de memes, divididas en subcategorías que ayudaron a aclarar el alcance de cada una de ellas. Las categorías y subcategorías se describen en detalle en los resultados. Definimos las categorías temáticas sobre la base de una visión general inicial de los memes y los temas relacionados con la pandemia tratados en los principales medios de comunicación, ya que reconocimos que estos podían reflejarse en los memes. Después de definir las categorías que incluimos en el libro de códigos, realizamos un análisis de contenido de los memes para determinar cuál de los temas era el más dominante. Esto forma parte de la primera pregunta de investigación. La primera etapa de la investigación fue cuantitativa y por lo tanto el análisis de contenido es un método adecuado. En la segunda etapa, analizamos los memes asignados a la categoría temática más numerosa. Uno de cada dos memes de esta categoría fue seleccionado y examinado a fondo usando un nuevo libro de códigos provisto de cuatro categorías. Utilizamos el análisis de contenido con elementos de encuadre, que puede considerarse un método mixto, y el análisis narrativo comparativo, que tiene un carácter cualitativo, para analizar la narrativa sobre la pandemia y los actores representados en los memes.

Algunos investigadores (Sarna, 2016; Denisova, 2019) han estudiado el potencial narrativo de los memes de Internet. La herramienta analítica cualitativa (esquemas narrativos) utilizada en la segunda etapa del análisis en nuestro estudio, fue tomada de los trabajos de Frye (1957) y Wasilewski (2012). Estos esquemas narrativos son: épica (o romance), sátira, comedia y tragedia. La épica es una historia sobre la adquisición de una nueva identidad y el autodescubrimiento. Un ejemplo típico de ello son las historias en las que el actor actúa de manera altruista y heroica, y conduce a un triunfo del bien sobre el mal. La sátira es el reverso del esquema épico. El actor se somete a las leyes del mundo, aunque intenta luchar contra ellas. La comedia es una historia sobre el conformismo y la capacidad de adaptarse a las condiciones imperantes o de unirse más allá de las diferencias, por ejemplo, para enfrentarse a viejos enemigos. La tragedia es una inversión del esquema de la comedia. El actor se da cuenta de que las leyes que rigen el mundo son despiadadas y las diferencias entre las personas son permanentes e inevitables.

El resto de las categorías incluidas en el libro de códigos utilizado en la segunda etapa de análisis se describen en la parte empírica del artículo («Actores en los memes sobre el Covid-19»). Para comprobar la fiabilidad y la concordancia entre los codificadores, analizamos 50 memes en cada etapa del estudio. La fiabilidad se evaluó utilizando el coeficiente kappa. En la primera etapa de la investigación el coeficiente kappa fue superior a 0,9, y en la segunda etapa fue superior a 0,8, lo que muestra que la tasa de consenso fue suficiente.

### 3. Resultados

#### 3.1. Temas específicos y categorías de memes

En la primera etapa del análisis se asignaron los memes a seis categorías principales: tiempo libre, política, servicios, trabajo y estudio, prohibiciones y órdenes, estigma y exclusión. Estas se dividieron a su vez en subcategorías. La categoría «tiempo libre» incluye temas como las actividades de ocio durante el encierro, los efectos de la cuarentena (por ejemplo, el aumento de peso), las vacaciones y la relajación. La categoría «Política» incluye: elecciones presidenciales, protección anti-crisis<sup>1</sup>, eventos

políticos, propaganda mediática, historias sobre actores políticos y sus acciones. La categoría «Servicios» incluye memes sobre la policía, los bomberos, la salud y los servicios sanitarios. La categoría «Trabajo y estudio» se refiere a las formas remotas y fijas de estas actividades. Las «prohibiciones y órdenes» incluyen las restricciones relativas al transporte público y los cruces fronterizos, la cuarentena, la prohibición de reuniones públicas, el distanciamiento social, las compras y los límites en cuanto al número de personas en las tiendas, el cierre de salones de belleza y peluquería, la prohibición de entrada a los bosques y la orden de utilización de mascarillas. La categoría «estigma y exclusión» incluye los memes que critican y ridiculizan a las personas de las regiones de Polonia y del extranjero que tienen el mayor número de casos de Covid-19 o que se consideran responsables de la pandemia.

Las categorías temáticas de memes más frecuentes fueron «prohibiciones y órdenes» (773 memes), «tiempo libre» (319 memes) y «política» (297 memes). La Tabla 1 muestra que «prohibiciones y órdenes» fue la categoría más frecuente en todos los medios de comunicación. Se observan algunas diferencias en el número de memes en ciertos medios de comunicación. Aunque «servicios» es la categoría menos frecuente en total, solo es la menos frecuente en «Dziennik Polski» e Instagram. La categoría «trabajo y estudio» es la que aparece con menos frecuencia en el «Polska Times» (19 memes) y en Facebook (5 memes), mientras que «Głos Koszaliński» es el medio que menos memes tiene sobre «estigma y exclusión» (3 memes). Para «Dziennik Zachodni», «servicios» y «trabajo y estudio» están empatados.

**Tabla 1. Categorías temáticas de los memes**

Categoría	Polska Times	Dziennik Polski	Dziennik Zachodni	Głos Koszaliński	Facebook	Instagram	Total
Tiempo libre	67	59	7	42	40	104	319
Política	41	49	12	26	119	50	297
Servicios	35	14	1	19	14	12	95
Trabajo y estudio	19	28	1	39	5	65	157
Prohibiciones y órdenes	146	89	67	102	198	171	773
Estigma y exclusión	23	38	5	3	19	34	122

La categoría «prohibiciones y órdenes» se basó en las restricciones gubernamentales introducidas entre el 15 de marzo y el 15 de abril (Sitio web de la República de Polonia, 2020). Observamos que los memes analizados se publicaron generalmente poco después de la introducción de estas restricciones. La orden de «cuarentena» anunciada el 24 de marzo es el tema más común de los memes dentro de «prohibiciones y órdenes» en cuatro de los seis medios, lo que demuestra que existe una correlación entre el tema de los memes y las restricciones introducidas, y que las subcategorías fueron elegidas con precisión.

La orden de «cuarentena» se relaciona a menudo con el encierro y la necesidad de aislamiento de las personas infectadas por el Covid-19, así como de los polacos que trabajaban en el extranjero que volvían a casa. Un ejemplo de este tipo de meme incluye uno en el que dos extraterrestres miran desde la ventana de un apartamento, con un pie de foto que dice: «Cuando invades la Tierra, pero tienes que pasar dos semanas en cuarentena...» (Polska Times, 2020c).

**Tabla 2. Prohibiciones y órdenes - categorías específicas de memes**

Categoría	Polska Times	Dziennik Polski	Dziennik Zachodni	Głos Koszaliński	Facebook	Instagram	Total
Transporte público y cruce de fronteras	1	2	0	1	0	7	11
Cuarentena	77	41	8	34	73	51	284
Prohibición de reuniones públicas	5	13	15	9	16	19	67
El distanciamiento social	4	2	1	3	10	13	33
Compras y límites en el número de personas en las tiendas	23	17	3	5	47	38	133
Cierre de peluquerías y salones de belleza	33	5	1	40	8	4	61
Prohibición de entrada a los bosques	3	3	2	4	5	3	20
Orden de uso de mascarillas	30	16	37	6	39	36	164

«Cuarentena» (284 memes), «orden de uso de mascarillas» (164 memes) y «compras y límites del número de personas en las tiendas» (133 memes) fueron las subcategorías más comunes en «prohibiciones y órdenes» (Tabla 2). Sin embargo, en el caso de «Glos Koszaliniski», «cierre de salones de belleza y peluquería» fue la más común. A su vez, «transporte público y cruce de fronteras» (11 memes), «prohibición de entrada a los bosques» (20 memes) y «distanciamiento social» (33 memes) son las subcategorías menos frecuentes de «prohibiciones y órdenes». Al igual que en el caso de las principales categorías temáticas (Cuadro 1), se observan algunas diferencias entre los medios. La «prohibición de entrada a los bosques» fue el tema menos utilizado en Instagram y «el distanciamiento social» fue uno de los dos temas menos frecuentes en los memes recopilados por «Dziennik Polski». A pesar de las pequeñas diferencias entre los medios analizados, se observa una tendencia general en las categorías temáticas de los memes.

### 3.2. Actores en los memes de Covid-19

En la segunda etapa del estudio, los memes relacionados con «prohibiciones y órdenes» –la categoría temática más común– se analizaron a través de cuatro categorías: tipo de meme, actores dominantes y secundarios, y esquema narrativo. Estos a su vez se han dividido en subcategorías.

La categoría «tipo de meme» estaba relacionada con su formato (gráfico-textual, gráfica, textual). La categoría «actor» incluía información sobre el actor «principal» y «secundario». El «actor dominante» se refiere al actor principal en el primer plano del meme, mientras que el «actor secundario» se refiere a un actor que se encuentra en el segundo plano, en un papel menos importante. El actor podría ser, por ejemplo, un político, un hombre común, así como servicios uniformados (policía, bomberos) y no uniformados (servicios de salud). El «esquema narrativo» incluye cuatro tipos de tramas: épica, sátira, comedia y tragedia, y se utilizó para analizar las acciones de los actores. El formato de la gran mayoría de los memes es una combinación de gráficos y texto. Este «tipo de meme» resultó ser dominante en todos los medios de comunicación. Los memes exclusivamente gráficos provenían principalmente de Facebook. Unos pocos consistían solo de texto, y también provenían en su mayoría de Facebook.

El «actor dominante» más común en los memes es el «hombre común» (164 memes), y este personaje fue dominante en todos los medios de comunicación (Tabla 3). El segundo actor más dominante es el «actor abstracto», principalmente un personaje de caricatura (62 memes). El tercero es «personaje del cine y la literatura» (59 memes). Un número considerable de memes se refiere al «servicio uniformado» (30 memes), a los «animales» (25 memes) y a los «políticos» (21 memes). En el caso de 174 memes, no se pudo distinguir un «actor secundario». El «actor secundario» más común, al igual que en el caso del «actor principal», es el «hombre común» (95 memes). Le siguen en orden de frecuencia el «personaje del cine y la literatura» (37 memes), el «actor abstracto» (36 memes) y el «político» (17 memes).

Tabla 3. Actores en los memes

Categoría	Actor principal	Actor secundario	Total
Político	21	17	38
Hombre común	164	95	259
Servicio uniformado	30	8	38
Servicio no uniformado	2	3	5
Periodista	3	1	4
Celebridad	15	4	19
Atleta	2	0	2
Animal	25	9	34
Actor abstracto	62	36	98
Personaje del cine y la literatura	59	37	96
Personaje histórico	4	6	10

Los resultados de la categoría «esquema narrativo» se presentan en la Tabla 4. A continuación presentamos ejemplos de memes que representan cada una de las tramas. En base a la teoría de Frye (1957), colocamos los memes que representan narrativas opuestas una junto a la otra. Como resultado, la Figura 1 muestra memes con esquemas narrativos de «comedia» (a) y «tragedia» (b), y la Figura 2, «sátira» (c) y «épica» (d).

Tabla 4. Esquema narrativo							
Categoría	Polska Times	Dziennik Polski	Dziennik Zachodni	Głos Koszaliński	Facebook	Instagram	Total
Épica	8	9	5	4	11	5	42
Sátira	19	8	4	17	27	21	96
Comedia	41	19	20	16	49	32	177
Tragedia	5	13	4	14	12	27	75

El esquema de «comedia» (177 memes) fue el más dominante. El medio «Głos Koszaliński» fue una excepción en el que la «sátira» fue el esquema más frecuente. Un ejemplo del esquema de «comedia» es un meme (Figura 1-a) de Pachelska (2020) que utiliza imágenes de la serie Pokémon. La primera parte de la misma (con la leyenda «gente con gripe») muestra a un personaje de caricatura enfermo, Pikachu, en la cama. La segunda imagen muestra a los personajes corriendo y tiene dos pies de foto. El primero es «gente con coronavirus», y el segundo la letra de la canción de la serie: «Viajaré a lo largo y ancho de la tierra».

Figura 1. Ejemplos de memes con esquemas narrativos de comedia (a) y tragedia (b)



75 memes representan el esquema de «tragedia», lo cual lo convierte en el tercero más común. El ejemplo de un meme en esta categoría proviene de Facebook (Koronawirus memy, 2020) en el que un joven está de pie junto a una parada de autobús sosteniendo un cartel con el texto: «Anuncia [la existencia] de este coronavirus en Polonia, porque esta tensión será mi fin» (Figura 1 - b). Es un comentario sobre las autoridades polacas y los medios de comunicación públicos que no tomaron en serio los rumores sobre un brote de Covid-19 en Polonia, cuando tales especulaciones fueron reportadas por otros medios, y se registraron infecciones del virus en los estados vecinos.

Figura 2. Ejemplos de memes con esquemas narrativos de sátira (c) y épica (d)



El esquema satírico incluye 96 memes y es el segundo tipo de narrativa más frecuente. Un ejemplo de esta narrativa es un meme del Polska Times (2020b) (Figura 2-c) donde una patrulla de policía polaca detiene a un astronauta. El policía pregunta: «¿Cuál es el propósito de su viaje?». El esquema narrativo «épico» fue el menos frecuente (42 memes en total). Sin embargo, cabe señalar que fue la

narrativa menos utilizada solamente en el caso del medio «Głos Koszalin» (cuatro memes), Facebook (11 memes) e Instagram (5 memes). En los memes del «Polska Times», el esquema trágico (5 memes) fue el menos frecuente. En el caso del «Dziennik Polski» el esquema narrativo «sátira» (8 memes), y «sátira» y «tragedia» (ambos 4 memes) en el caso del «Dziennik Zachodni». Un ejemplo característico de un esquema épico se muestra en la Figura 2 - d, donde el mensaje principal («Quédate en casa») se sitúa en el centro del meme del «Polska Times» (2020a).

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo se comunicaba y narraba el Covid-19 a través de los memes de Internet, y cómo estos presentaban la pandemia y los actores responsables de combatirla. A continuación, presentamos las conclusiones. «Prohibiciones y órdenes» es la categoría de memes más frecuente (Tabla 1), que responde a la primera pregunta de la investigación. Esto puede considerarse como una reacción social a las acciones del gobierno y los servicios polacos. Los memes dedicados a esta categoría resaltan la incompetencia de los actores políticos y de la policía en la lucha contra el Covid-19, lo que está en consonancia con los estudios de Msugheter (2020) sobre los memes y la pandemia en Nigeria. Muchos memes ponen de manifiesto el carácter excesivo y a menudo inútil de las restricciones, así como las formas de evitarlas, lo cual se refleja en las encuestas de opinión pública que muestran que la gente tenía una opinión negativa sobre las medidas impuestas (Feliksiak, 2020). Asimismo, en los memes se critican y ridiculizan los planes de celebrar elecciones presidenciales en mayo, y se promovía la permanencia en casa en lugar de acudir a las urnas para evitar el contagio. Por lo tanto, algunos de ellos pueden considerarse una forma de desobediencia civil electrónica y un lenguaje de protesta, similar al uso de las redes sociales durante la Primavera Árabe y los Indignados en España (Harlow, 2013), pero en menor escala. Los resultados representan una oportunidad para profundizar en el análisis de la función de los memes en la comunicación de crisis en contenidos generados por el usuario, que pueden contribuir y cambiar el discurso público, al igual que los medios de comunicación tradicionales y los mensajes políticos.

Los memes destacaron las mismas restricciones (Tabla 2) que indican una especie de consenso y, por lo tanto, una manifestación de la cultura participativa (Jenkins, 2006). Este estudio muestra que la propagación viral de los memes compartidos por los usuarios y, a veces, por los medios de comunicación convencionales, ofrece a las personas la oportunidad de expresar sus opiniones e influir en los demás. Ciertos encuadres y narrativas pueden trasladarse de los medios digitales a los medios tradicionales (Harlow, 2013) y la agenda de los medios de comunicación puede influenciar la del público (Wanta & Ghanem, 2006). Esto no solo se aplica a las opiniones políticas, sino también a la posibilidad de aprender ciertos comportamientos de los memes, por ejemplo, el lavado de manos (Msugheter, 2020). Esta función es notable en los memes analizados, porque la «cuarentena» y la «orden de uso de la mascarilla» son los temas más comunes dentro de las «prohibiciones y órdenes». Aunque a menudo se presentan como parodias, pueden modelar comportamientos de prevención del Covid-19 de forma entretenida, ejemplificado por el meme antes mencionado en el que aparecen dos extraterrestres en cuarentena (Polska Times, 2020c). Este meme también tiene un carácter didáctico en cuanto al fomento de la permanencia en casa, pero su tono irónico es también una crítica contra las restricciones.

Otra observación del estudio, que también responde a la primera pregunta de investigación, es que el «actor dominante» más común es el «hombre común» y no los políticos (Tabla 3). A menudo implica a una persona comprando o un encuentro con la policía durante el confinamiento. El «hombre común» generalmente aparece como una víctima de los servicios, que a su vez son retratados de forma negativa o satírica. Este es un ejemplo de la utilización de un encuadre de «nosotros» (los ciudadanos) frente a «ellos» (los actores políticos y los servicios) para subrayar el antagonismo entre la sociedad y las autoridades polacas. Según Galtung (2006) este tipo de encuadre puede determinar la forma en que los destinatarios perciben a determinados actores: «nosotros» percibidos positivamente y como víctimas, y «ellos» negativamente como agresores. Otra conclusión importante relativa a los actores que aparecen en los memes es que muchos de ellos se hicieron a partir de imágenes de caricaturas y películas muy conocidas, lo que concuerda con el estudio de Brown (2009), que demostró que una característica importante del meme es su conexión con la cultura popular. La cultura popular puede aportar un contexto para

comprender el fenómeno presente en un meme. Esto se ejemplifica en la Figura 1, donde las imágenes de la serie Pokémon se utilizan para simbolizar a los ciudadanos polacos que viajaban por el país sin tener en cuenta el virus o las restricciones.

Todos los memes analizados se categorizaron dentro de los cuatro esquemas narrativos, lo cual sugiere que ilustran un relato específico que puede ser interpretado de una manera determinada. Los actores presentados a través del relato «cómico» - el más común (que responde a la segunda pregunta de investigación) - se asumieron los inconvenientes de la pandemia y se adaptaron a ella. Este tipo de meme también tiene la intención de animar a sus destinatarios y elevar su espíritu. Un gran número de memes muestran a personas satisfechas con la vida durante la pandemia, lo que puede interpretarse como una reacción defensiva, por ejemplo, ante la incompetencia de los políticos y las acciones represivas de la policía.

El esquema narrativo de «sátira» no involucra normalmente al «hombre común», pero se asocia más bien con políticos, celebridades y la policía. Los políticos polacos se muestran sin tener en cuenta el distanciamiento social y desobedeciendo la prohibición de las reuniones públicas durante sus mítines políticos, a pesar de ser los responsables de estas restricciones. Los memes donde aparecen agentes de policía se centran en la imposición de castigos severos a los ciudadanos. Lo absurdo de las situaciones en las que se muestra a la policía (Figura 2 - c) y la perspectiva negativa de los memes asociados a estos actores constituyen una clara objeción a este servicio y a sus acciones. La presentación negativa y satírica de los actores y servicios políticos en los memes podría estar relacionada con el nivel de confianza de los polacos en estas entidades. Las encuestas de opinión pública de mayo sobre las acciones del gobierno frente a la pandemia mostraron que más del 40 % de los polacos las percibían negativamente (Roguska, 2020). Las encuestas de junio confirmaron la disminución de la confianza en los políticos (Cybulska, 2020). El poder ejercido por la policía en relación con la pandemia también se consideró excesivo (Feliksiak, 2020). Esto también se manifiesta en los memes (Figura 2-c) e indica que se trata de reacciones sociales y de una forma de comentario sobre la pandemia y las acciones de los actores responsables de combatirla. Cabe señalar que el bajo nivel de confianza en las autoridades y los servicios está condicionado histórica y culturalmente (Nowakowski, 2008). Según Mularska-Kucharczyk (2011), el período comunista propició la atomización social y una aguda división entre las autoridades y la sociedad, como resultado de la represión política y social. Nuestra investigación indica que las experiencias colectivas (Czyzewski, 2010; Goffman, 1986) como el período comunista mencionado podría haber influido en el encuadre negativo de las autoridades y servicios, así como en las restricciones. También podemos observar que el contenido y la perspectiva de los memes posiblemente fueron influenciados por los medios que los seleccionaron para su publicación. Observamos, por ejemplo, que «Głos Kozalinski» se centró en diferentes subcategorías de «prohibiciones y órdenes» que los otros medios (Tabla 2). Este medio publicó una galería especial dedicada únicamente a la orden de «cierre de salones de belleza y peluquería», lo que puede ser un efecto del carácter regional del medio y su público específico.

En el caso del esquema narrativo de la «tragedia», la clave de la historia basada en este esquema es que el individuo está aislado de la sociedad. Esto es evidente en los memes donde el «actor dominante» es el «hombre común», y el político o policía es «secundario». Tales narrativas destacan la brecha entre grupos con diferentes estatus sociales, y la frustración del «hombre común» con la situación y la desinformación mediática sobre la pandemia (Figura 1-b). Los memes que mostraban los conflictos intrasociales durante la pandemia también fueron analizados en los estudios de Pauliks (2020) y MacDonald (2020) que se centraron en las disputas intergeneracionales. Los conflictos intergeneracionales también están presentes en los memes polacos, por ejemplo, en relación con las personas mayores que rompen las restricciones al hacer sus compras fuera de sus horarios designados, o al asistir a las iglesias a pesar de la prohibición relativa a las reuniones públicas. Sin embargo, tales disputas eran mucho menos comunes que el conflicto entre el «hombre común» y las autoridades y los servicios, expresado a través del esquema «nosotros» contra «ellos».

La narrativa «épica» fue la menos común. Estos memes a menudo muestran al personaje realizando simples actividades domésticas, sobre todo permaneciendo en casa. De esta simple manera cualquier persona podría convertirse en un superhéroe (Figura 2-d). Una narrativa similar aparece en otros memes,

por ejemplo, el de los extraterrestres en cuarentena (Polska Times, 2020c), lo que confirma que, además de tener un enfoque entretenido o crítico del Covid-19 y las restricciones, los memes analizados también promueven acciones preventivas.

Una limitación del estudio es que solo se incluyeron los medios que agregan memes, pero no los que crean memes originales. La mayoría de los memes difundidos en Internet provienen del segundo grupo. Pueden desempeñar el papel de líderes de opinión, influenciando a otros medios. Por lo tanto, ambos tipos de medios pueden ser analizados en el futuro, con el fin de comprobar en qué medida podrían afectar la percepción pública de los temas y actores que aparecen en los memes. Esto puede examinarse mediante encuestas a los usuarios de los medios de comunicación o mediante el análisis de los comentarios, deliberaciones, interacciones y reacciones a los memes en las redes sociales. Otra limitación del estudio es su carácter descriptivo y sobre todo cuantitativo, que resulta del uso del análisis de contenido como método principal de investigación, y del análisis del encuadre y la narrativa como métodos adicionales. Además, la parte cualitativa del análisis podría ser ligeramente subjetiva, ya que el codificador era quien decidía si una determinada narrativa era evidente en el meme o no. Intentamos resolver este problema mediante el cálculo de la fiabilidad entre codificadores para averiguar si los elementos cualitativos se percibían de la misma manera. Además, el número relativamente escaso de estudios publicados sobre memes y el Covid-19 ha dificultado la ejecución de amplios estudios comparativos sobre este tema. Hemos mencionado los estudios más recientes, que, al igual que nuestra investigación, complementa algunas carencias de conocimiento en este campo en particular.

## Notas

<sup>1</sup> Asistencia financiera del gobierno para los empresarios nacionales durante la pandemia.

## Apoyos

Este estudio fue financiado por la Universidad de Silesia en Katowice, Polonia.

## Referencias

- Brown, R. (2009). *Public relations and the social web: How to use social media and web 2.0 in communications*. Kogan Page Publishers. <https://bit.ly/2FAgf5q>
- Cybulska, A. (2020). *Zaufanie do polityków na przełomie maja i czerwca*. [Trust in politicians at the turn of May and June]. Public Opinion Research Center. <https://bit.ly/3aWp31e>
- Czyzewski, M. (2010). Analiza ramowa, czyli "co tu sie dzieje?" [Frame analysis, meaning "what's going on here?"]. In E. Goffman (Ed.), *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia* [Frame analysis. An essay on the organization of experience] (pp. 7-47). Nomos. <https://bit.ly/32CNooZ>
- Denisova, A. (2019). *Internet memes and society. Social, cultural, and political contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469404>
- Entman, R. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Feliksiak, M. (2020). *Opinie o epidemii koronawirusa i związanych z nią restrykcjach*. [Opinions on the coronavirus epidemic and related restrictions]. Public Opinion Research Center. <https://bit.ly/3b2j9M0>
- Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism: Four essays*. Princeton. <https://doi.org/10.1515/9781400866908>
- Galtung, J. (2006). Peace journalism as an ethical challenge. *GMJ: Mediterranean Edition*, 1(2), 1-5. <https://bit.ly/2EsLGOt>
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press. <https://bit.ly/2E2gaXw>
- Guenther, L., Ruhrmann, G., Bischoff, J., Penzel, T., & Weber, A. (2020). Strategic framing: Analyzing memes posted by the german identitarian movement on Facebook. *Social Media + Society*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2056305119898777>
- Harlow, S. (2013). It was a "Facebook revolution": Exploring the meme-like spread of narratives during the Egyptian protests. *Revista de Comunicación*, 12, 59-82. <https://bit.ly/30Mpesg>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <https://bit.ly/320rsne>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotoma, R., Robinson, A.J., & Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A Conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press. <https://bit.ly/2E0xcpd>
- Kligler-Vilenchik, N., & Thorson, K. (1993). Good citizenship as a frame contest: Kony2012, memes, and critiques of the networked citizen. *New Media & Society*, 18(9). <https://doi.org/10.1177/1461444815575311>
- Koronawirus memy (Ed.) (2020). *Oficjalne powitanie nastąpiło dzisiaj*. [The official welcome was today] [Status Update]. Facebook. <https://bit.ly/32p8abu>

- Kozhamkulova, S., & Foster, B. (2019). Ironic mirrors of public discourse: Framing analysis of kazakhstanian popular Internet memes. [Conference]. 2019 Central Eurasian Studies Society, Washington, DC, United States. <https://bit.ly/2DY94DF>
- Macdonald, S. (2020). What do you (really) meme? Pandemic memes as social political repositories. *Leisure Sciences*, (pp. 1-9). <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773995>
- Msugheter, A.E. (2020). Internet meme as a campaign tool to the fight against Covid-19 in Nigeria. *Global Journal of Human-Social Science: A Arts & Humanities - Psychology*, 20(6), 27-39. <https://bit.ly/33S4VW2s>
- Mularska-Kucharek, M. (2011). Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badaa w województwie łódzkim. [Truth as the foundation of social life on the example of a study in the Lodz Province]. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(44), 76-91. <https://bit.ly/3aSO794>
- Nowak, J. (2016). Internet meme as a meaningful discourse: Towards a theory of multiparticipant popular online content. *Central European Journal of Communication*, 9(1), 73-89. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.9.1\(16\).5](https://doi.org/10.19195/1899-5101.9.1(16).5)
- Nowakowski, K. (2008). Wymiary zaufania i problem zaufania negatywnego w Polsce. [Dimensions of trust and the problem of negative trust in Poland]. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 70(1), 213-233. <https://bit.ly/34swBYh>
- Pachelska, K. (2020). Koronawirus: Śmieszne memy. Zwierzaki komentują epidemię i zachowania ludzi. Teraz już będziecie wiedzieć, skąd się wzięła pandemia. [Coronavirus: Funny memes. Pets comment on the epidemic and human behavior. Now you will know where the pandemic came from]. *Dziennik Zachodni*. <https://bit.ly/2Emkamg>
- Pacula, P. (2020). Poland: Coronavirus and the media. <https://bit.ly/30PIOTi>
- Pauliks, K. (2020). Memes of the virus: Social criticism of the corona pandemic on the Internet. *Televizjon*, 33, 46-49. <https://doi.org/10.25969/mediarep/13875>
- Piskorz, K. (2015). Internet nie spii, Internet reaguje. Memy internetowe jako forma komentarza do bieżących wydarzeń społecznych i politycznych. [The Internet never sleeps: the Internet reacts. The Internet meme as a form of the current political and social commentary]. *Zeszyty Prasoznawcze*, 3(233), 650-658. <https://doi.org/10.4467/2299-6362PZ.15.043.4245>
- Polska Times (Ed.) (2020a). Memy o koronawirusie i kwarantannie obnażają prawdziwe uczucia, ale uczą też profilaktyki przed Covid-19. [Memes about the coronavirus and quarantine reveal true feelings and also teach prevention against Covid-19]. <https://bit.ly/3hKnDZVW>
- Polska Times (Ed.) (2020b). Policjanci w czasie epidemii koronawirusa wlepiają setki mandatów – zobacz najlepsze memy i demotywy. [During the coronavirus epidemic policemen issue hundreds of tickets – see the best memes and demotivators]. <https://bit.ly/2Qvfm00>
- Polska Times (Ed.) (2020c). Sportowcy wracają z kwarantanny na boiska. MEMY, jak szybko nadrobic zaległości i wrócić do formy? [Athletes return from quarantine to the fields. MEMES, how to quickly catch up and get back in shape?]. <https://bit.ly/3hzZNjN>
- Roguska, E. (2020). Ocena działań rządu w okresie epidemii. [Assessment of the government's actions during the epidemic]. Public Opinion Research Center. <https://bit.ly/3jbDEbN>
- Ross, A., & Rivers, D. (2017a). Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 U.S. Presidential candidates. *Discourse, Context & Media*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.01.001>
- Ross, A., & Rivers, D. (2017b). Internet memes as polyvocal political participation. In D. Schill, & J. A. Hendricks (Eds.), *The Presidency and social media: Discourse, disruption and digital democracy in the 2016 Presidential election* (pp. 285-308). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112824-15>
- Ross, A., & Rivers, D. (2019). Internet memes, media frames, and the conflicting logics of climate change discourse. *Environmental Communication*, 13(7), 975-994. <https://doi.org/10.1080/17524032.2018.1560347>
- Sarna, P. (2016). Memy w perspektywie retorycznej. [Memes from a rhetorical perspective]. In P. Sarna, & M. S. K. Iwanek (Eds.), *Dyskursy widzialności: Słowa a obrazy. [Visibility discourses: Words and images]* (pp. 123-147). University of Silesia Press. <https://bit.ly/3aA68Jb>
- Shifman, L. (2013). Memes in a digital world: Reconciling with a conceptual troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(3), 362-377. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12013>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9429.001.0001>
- Sroka, J. (2019). *Obrazkowe memy internetowe. [Pictorial Internet memes]*. CeDeWu. <https://bit.ly/2E5nUb4>
- Wanta, W., & Ghanem, S. (2006). Effects of agenda-setting. In R. W. Preiss, B. M. Gayle, N. Burrell, M. Allen, & J. Bryant (Eds.), *Mass media effects research: Advances through media-analysis* (pp. 37-51). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://bit.ly/2CiSVV1>
- Wasilewski, J. (2012). *Opowieści o Polsce. Retoryka narracji. [Tales about Poland. Rhetoric of narratives]*. Studio Headmade. <https://bit.ly/3kQDKYd>
- Website of the Republic of Poland (Ed.) (2020). Coronavirus: Information and recommendation. <https://bit.ly/2Qpug8e>
- Wiggins, B.E. (2019). *The discursive power of memes in digital culture ideology, semiotics, and intertextuality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429492303>



MÁSTER UNIVERSITARIO

# Comunicación & Educación Audiovisual

[master-educomunicacion.es](http://master-educomunicacion.es)



# Afrontar la diversidad entre adolescentes: Eficacia de las narrativas personales en webs de apoyo

Coping with distress among adolescents: Effectiveness of personal narratives  
on support websites

-  Sofie Mariën. Doctoranda, Grupo de Investigación MIOS, Departamento de Estudios de la Comunicación, Universidad de Antwerp (Bélgica) (sofie.marien@uantwerpen.be) (<https://orcid.org/0000-0002-5421-4886>)
-  Dra. Heidi Vandebosch. Catedrática, Grupo de Investigación MIOS, Departamento de Estudios de la Comunicación, Universidad de Antwerp (Bélgica) (heidi.vandebosch@uantwerpen.be) (<https://orcid.org/0000-0001-6779-3170>)
-  Dra. Sara Pabian. Profesora Asociada, Centro Tilburg para la Cognición y la Comunicación, Universidad de Tilburg (Bélgica) (S.J.R.Pabian@tilburguniversity.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-9676-7553>)
-  Dra. Karolien Poels. Catedrática, Grupo de Investigación MIOS, Departamento de Estudios de la Comunicación, Universidad de Antwerp (Bélgica) (karolien.poels@uantwerpen.be) (<https://orcid.org/0000-0002-5276-0293>)

## RESUMEN

Compartir, leer y responder a narraciones personales en webs de apoyo entre iguales puede tanto fortalecer como amenazar la confianza de los adolescentes para hacer frente a los acontecimientos estresantes (es decir, la autoeficacia como estrategia de afrontamiento). Los principios de la escritura expresiva, el intercambio social de emociones, la persuasión narrativa y los efectos en uno mismo pueden proporcionar información sobre la forma en que esas acciones pueden relacionarse con la autoeficacia como estrategia de afrontamiento. Mediante una encuesta transversal en línea con 311 adolescentes de habla holandesa de entre 14 y 18 años, este artículo explora cómo estas acciones y los motivos del apoyo social (es decir, la búsqueda de información y la búsqueda de apoyo emocional) se relacionan con la autoeficacia de los adolescentes como estrategia de afrontamiento tras usar la web de apoyo entre iguales. Los resultados muestran que la experiencia de los usuarios al leer y responder a narraciones personales no estaba relacionada con su autoeficacia de afrontamiento. Sin embargo, se encontró una relación negativa entre la experiencia de compartir una narración personal y la autoeficacia, por lo que los usuarios no percibieron que el sitio web fuera útil para su confianza general a la hora de hacer frente a acontecimientos estresantes. No obstante, esta relación negativa se invirtió cuando también tenían el objetivo de encontrar apoyo emocional con sus iguales.

## ABSTRACT

Sharing, reading and responding to personal narratives on peer-to-peer support websites may provide adolescents with informational and emotional support to feel more confident in coping with stressful events. However, their use may also pose a threat to adolescents' coping self-efficacy. Principles of expressive writing, social sharing of emotions, narrative persuasion and self-effects may provide insight in how these actions may both positively and negatively relate to coping self-efficacy. By using a cross-sectional online survey with 311 Dutch-speaking adolescents between the ages of 14 and 18, this article explores how these actions and social support motives (i.e. information-seeking and emotional support-seeking) are related to adolescents' perceptions about the usefulness of these websites to their coping self-efficacy. The results showed a positive relation between adolescents' social support motives and their belief in the usefulness of these websites to their coping self-efficacy. Therefore, we conclude that it may be an effective coping strategy for many adolescents. There was a negative relation between experience with sharing a personal narrative and coping self-efficacy, meaning that these users did not perceive the website to be helpful to their overall confidence in coping with stressful events. However, this negative relation was reversed when they were motivated to find emotional support with similar others.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescencia, estrategias de afrontamiento, narrativa, análisis cuantitativo, apoyo social, ambientes virtuales.  
Adolescence, coping strategies, narrative, quantitative analysis, social support, virtual environments.

## 1. Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (2018), 1 de cada 5 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 19 años en la región europea padece de alguna forma de dificultad psicológica. Por consiguiente, es importante mejorar las creencias y competencias de afrontamiento de los adolescentes, porque pueden moderar el impacto de acontecimientos vitales estresantes sobre su salud y funcionamiento físico y mental (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

Una estrategia importante de afrontamiento es la búsqueda de apoyo social, definida como «la estrategia de recurrir a otros frente a acontecimientos estresantes» (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016: 38). Sin embargo, los adolescentes pueden sentirse inseguros en pedir ayuda a iguales en su entorno personal fuera de línea. Hay dos razones principales que lo explican. En primer lugar, los adolescentes suelen creer que sus experiencias personales son únicas y distintas a las de los demás, y es imposible que los demás les puedan ayudar (Neff & McGehee, 2010). En segundo lugar, su mayor concienciación sobre la opinión de los demás dificulta la búsqueda de apoyo en su entorno directo.

Las características específicas de las ciberpáginas anónimas de apoyo entre iguales (p. ej. seguridad, normas sociales mutuas) facilitan el acceso al apoyo social entre iguales de quienes son reacios a buscar apoyo en un contexto fuera de línea (Prescott et al. 2017; Sun et al., 2014; Vermeulen et al., 2018).

El empleo de narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales puede proporcionar a los adolescentes apoyo informativo y emocional para que se sientan con más confianza en el afrontamiento (o sea, aumentar su autoeficacia en el afrontamiento). Basándonos en de Graaf et al. (2016), definimos una narración personal en línea como una presentación en línea de acontecimientos concretos experimentados por ciertas personas en una situación específica.

Mientras en varios estudios se considera que su uso tiene efectos positivos sobre el bienestar y la autoeficacia de adultos (Frattaroli, 2006; Rains & Wright, 2016; Rains & Young, 2009), sus efectos sobre los adolescentes no se han estudiado a menudo (Ali et al., 2015; Barak & Dolev-Cohen, 2006; Yang, 2018). Además, en recientes investigaciones se ha advertido sobre un posible efecto negativo de la corrumiación en línea sobre la salud mental de los adolescentes (Frison et al., 2019).

Usando un estudio transversal en línea con adolescentes de lengua materna neerlandesa con edades comprendidas entre 14 y 18 años que usan ciberpáginas de apoyo entre iguales, hemos examinado la relación entre acciones específicas (es decir, experiencia en lectura, respuesta y publicación) y motivos de apoyo social (es decir, búsqueda de información sobre una cuestión o problema, y búsqueda de apoyo emocional en otras personas en situación similar) relacionados con las percepciones de los adolescentes sobre la utilidad de estas ciberpáginas en su autoeficacia de afrontamiento. Hemos integrado distintas percepciones, como la teoría de la escritura expresiva, la autopersuasión y la persuasión narrativa para explicar cómo el uso de ciberpáginas anónimas de apoyo entre iguales pueden tener efectos tanto positivos como negativos sobre la autoeficacia de afrontamiento de los adolescentes.

### 1.1. Narraciones personales en línea y autoeficacia de afrontamiento

#### 1.1.1. Publicación: Escritura expresiva e intercambio social de emociones

Para explicar la relación entre compartir la narración personal propia y la autoeficacia de afrontamiento, nos hemos basado en la literatura sobre la teoría de la escritura expresiva y la publicación social de emociones. Lo primero implica que alguien escribe sobre sus pensamientos y emociones más profundos, lo que permite reorganizar esos pensamientos, adquirir nuevas percepciones y reflexionar sobre sus estrategias de afrontamiento (por ejemplo, ¿Cómo lo afronté antes? ¿Cómo lo puedo afrontar mejor?) (Pennebaker & Seagal, 1999). Se averiguó que podían conseguir múltiples resultados positivos sobre bienestar, como reducción de síntomas depresivos y ansiedad, y una mayor autoeficacia de afrontamiento, y que dichos beneficios probablemente sean mayores si la tarea se repite durante múltiples sesiones (Frattaroli, 2006). Por ejemplo, un estudio sobre escritura expresiva de niñas adolescentes mostró que las entrevistadas disponían de más estrategias de afrontamiento adaptativas después de tres sesiones de escritura sobre un problema personal (Vashchenko et al., 2007).

Sin embargo, la investigación sobre la publicación social de emociones muestra que los adolescentes a menudo tienen tendencia a centrarse en los aspectos negativos de sus experiencias a la hora de compartir

una narración personal con otros (Duprez et al., 2015; Vermeulen et al., 2018). Es probable que ello empeore las emociones a corto plazo (Choi & Toma, 2014; Pennebaker & Seagal, 1999; Wright & Chung, 2001). Por medio de investigación longitudinal se averiguó además que la rumiación y las preocupaciones pueden eventualmente provocar más síntomas de depresión y ansiedad entre los adolescentes (Young & Dietrich, 2015).

### 1.1.2. Lectura: Teoría social cognitiva y persuasión narrativa

Los efectos de las narraciones personales sobre los lectores se pueden explicar con la teoría social cognitiva y la literatura sobre persuasión narrativa. La teoría social cognitiva asume que la gente puede aprender de figuras ejemplares de su entorno (Bandura, 2001). En base a esta teoría, la investigación sobre persuasión narrativa ha permitido averiguar que las narraciones tienen efectos considerables sobre creencias, actitudes, intención de acciones, comportamiento real y autoeficacia (Braddock & Dillard, 2016; Perrier & Martin-Ginis, 2018). Como los lectores pueden tomar como ejemplos las narraciones personales de los demás, pueden aprender como hacer frente a sus propias experiencias dolorosas. La premisa es que cuanto más frecuentemente leen los adolescentes las narraciones personales de otros, mayores serán los efectos beneficiosos (Braddock & Dillard, 2016).

Sin embargo, es posible que los lectores puedan también adoptar los enfoques negativos de afrontamiento y las creencias de autoeficacia de quienes los publican. En recientes investigaciones se ha averiguado que las historias que describen a un protagonista con altas creencias de autoeficacia han influido de manera positiva sobre las creencias de los lectores relacionadas con su propio autocontrol. Pero los investigadores advirtieron de que lo contrario también puede ser cierto; que las creencias de baja autoeficacia del protagonista también pueden influir negativamente sobre las creencias de los lectores relacionadas con su propio autocontrol (Isberner et al., 2019).

### 1.1.3. Respuestas: Autoefectos y autopersuasión

En base a la literatura sobre autoefectos en redes sociales, podemos suponer que dar a los demás un consejo adecuado sobre estrategias de afrontamiento puede ser una forma de autopersuasión (Stavrositu & Kim, 2018; Valkenburg, 2017). Después de dar un consejo útil a otros, los entrevistados pueden considerarse expertos en el afrontamiento de acontecimientos estresantes y, por consiguiente, sentirse con más confianza a la hora de establecer una conducta de afrontamiento adecuada para ellos mismos. Sin embargo, la investigación también permitió averiguar que los entrevistados a menudo responden con su propia experiencia negativa similar (Bastiaensens et al., 2019; Prescott et al., 2017), y, por consiguiente, corren el riesgo de poner en marcha un hilo de corrumiación. Este concepto se refiere al intercambio repetido de un problema concreto entre dos o más personas que se centra en los aspectos, emociones y pensamientos negativos (Rose et al., 2017). Una investigación reciente sobre conversaciones privadas en redes sociales permitió averiguar que la corrumiación predijo síntomas depresivos entre adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 19 años (Frison et al., 2019).

En resumen, puede haber aspectos positivos y negativos en el uso por adolescentes de narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales. El objetivo principal de esta investigación es explorar cómo el empleo por adolescentes de narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales (es decir, publicar, leer y responder a narraciones personales) está relacionado con su autoeficacia de afrontamiento después de usar dichas ciberpáginas, lo que refleja si los adolescentes perciben o no el uso de esas ciberpáginas como útiles para su confianza en hacer frente a acontecimientos estresantes.

- RQ1: ¿Cuál es la relación entre acciones específicas (p. ej. experiencia en compartir, leer, responder a narraciones personales) con la autoeficacia de afrontamiento de adolescentes después de haber usado ciberpáginas de apoyo entre iguales?

## 1.2. Motivos de apoyo social y autoeficacia de afrontamiento

### 1.2.1. Apoyo informativo y emotivo como estrategia de afrontamiento

Para superar los posibles efectos negativos de narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales, puede ser importante para los adolescentes encontrar el apoyo social que necesitan. Por ejemplo,

la investigación sobre escritura expresiva (Milbury & López, 2017; Pennebaker & Seagal, 1999; Travagin et al., 2015) y la puesta en común social de emociones (Rimé et al., 2019) asume que el apoyo social a los demás puede reforzar el efecto positivo de la escritura sobre acontecimientos dolorosos. Investigaciones previas sobre el uso de apoyo social en línea también permitió averiguar que el nivel del apoyo social percibido contribuye a obtener resultados positivos del uso de apoyo social en línea sobre el bienestar, tanto en poblaciones adultas como adolescentes (Welbourne et al., 2013). Los usuarios de ciberpáginas de apoyo entre iguales buscan generalmente apoyo informativo como, por ejemplo, consejos e información sobre la manera de hacer frente a un acontecimiento doloroso, y apoyo emotivo. Es decir, el intercambio de empatía afectiva y cognitiva para mejorar su estado de ánimo y encontrar reconocimiento (Rimé, 2009).

El apoyo social puede estar íntimamente relacionado con la autoeficacia de afrontamiento de los adolescentes. El apoyo informativo puede ayudar a «averiguar más sobre una situación o estado estresante, incluidos su transcurso, causas, consecuencias y significados, así como aprender sobre estrategias de intervención y remedios» (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016: 37). A su vez, el apoyo emocional parece «el impulso o deseo de entrar en contacto con una figura de apego» (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016: 38). Estimula un uso activo frecuente y explica la relación positiva entre el empleo de apoyo en línea con el estrés percibido (Welbourne et al., 2013) y los recursos de afrontamiento percibidos (Nabi et al., 2013).

Por consiguiente, suponemos que el apoyo informativo sobre una cuestión o problema y el apoyo emocional de otros en situación similar que los adolescentes encuentran por medio de la publicación, la lectura y la respuesta a narraciones personales puede ayudar a los adolescentes a sentirse con más confianza a la hora de hacer frente a acontecimientos estresantes.

- RQ2: ¿Qué relación tienen los motivos de apoyo social (es decir, el apoyo informativo sobre una cuestión o problema y el apoyo emocional de otros en situación similar) con la autoeficacia de afrontamiento de adolescentes después de usar ciberpáginas de apoyo entre iguales?

### 1.2.2. Interacciones entre motivos de apoyo social y acciones

Una acción puede satisfacer un motivo de apoyo social mejor que otra. Por ejemplo, una investigación ha permitido averiguar que los usuarios pasivos tienen principalmente una necesidad de información, mientras que los usuarios activos muy a menudo necesitan apoyo emocional (Sun et al., 2014; Welbourne et al., 2013). Otra investigación ha permitido averiguar que el uso activo de ciberpáginas de apoyo entre iguales mejora el bienestar psicológico por medio del apoyo emocional de otros en situación similar (Sun et al., 2014; van-Uden-Kraan et al., 2008; Welbourne et al., 2013), mientras que el apoyo informativo explicaba la mejora de los lectores en bienestar psicológico (van-Uden-Kraan et al., 2008).

Por consiguiente, es interesante explorar la relación entre los dos motivos de apoyo social, la experiencia de los usuarios en acciones y la posibilidad de una interacción-efecto entre los dos en la autoeficacia de afrontamiento.

- RQ3: ¿Qué relación tienen los motivos de apoyo social (es decir, el apoyo informativo en una cuestión o problema y el apoyo emocional de otros en situación similar) con acciones específicas (es decir, experiencia en publicación, lectura y respuesta a narraciones personales)?
- RQ4: ¿Qué relación tienen las interacciones entre motivos de apoyo social y acciones con la autoeficacia en afrontamiento de adolescentes después de usar ciberpáginas de apoyo entre iguales?

## 2. Material y métodos

### 2.1. Procedimiento

Hemos realizado un estudio transversal mediante encuesta con usuarios adolescentes de ciberpáginas de apoyo entre iguales, en este caso con edades comprendidas entre 14 y 18 años. La encuesta en línea fue distribuida con ayuda de 10 ciberpáginas de apoyo entre iguales flamencas y neerlandesas. Todas las ciberpáginas participantes permitían a los usuarios el intercambio de narraciones sobre experiencias personales de manera anónima. Solo parte de ellas permitían a los lectores dar una respuesta de apoyo social. Por ejemplo, foros de apoyo social que permitían a los usuarios el intercambio directo de narraciones

personales y respuestas de apoyo social entre ellos, y ciberpáginas de información juvenil (salud), que informan a sus usuarios sobre problemas y asuntos comunes por medio del uso de narraciones personales enviadas por sus usuarios. Estas ciberpáginas trataban problemas y asuntos diversos que son importantes en la fase vital de la adolescencia. Algunas se centraban en temas específicos, como la sexualidad, la identidad sexual o problemas relacionados con la escuela.

Las ciberpáginas participantes distribuyeron el enlace a la encuesta en línea a través de sus plataformas en redes sociales o en sus propias páginas destinadas a la publicación y lectura de narraciones personales. Se pidió a los participantes que aclararan cuáles de las ciberpáginas participantes habían visitado durante los pasados 12 meses para garantizar que incluían solamente a aquellos adolescentes que en ese momento usaban dichas ciberpáginas o habían usado esas ciberpáginas en el pasado. La encuesta permaneció en línea durante 20 días, incluidos dos fines de semana. Un total de 311 usuarios adolescentes de ciberpáginas de apoyo entre iguales rellenaron la encuesta. Aproximadamente un 80% eran niñas y la edad media era 15,87 años (SD=1,33 años).

## 2.2. Medidas

### 2.2.1. Motivos de apoyo social

Los motivos de apoyo social fueron medidos con dos elementos en una escala del 1 (de ningún modo aplicable) al 5 (totalmente aplicable). Los elementos fueron respectivamente «Uso ciberpáginas con narraciones personales... para buscar información sobre un problema/asunto al que tengo que hacer frente» y «...para conectar con gente como yo en busca de apoyo social».

### 2.2.2. Experiencia en acciones

Las investigaciones anteriores solo distinguían entre uso pasivo (es decir, solo lectura) y uso activo (es decir, también con respuesta y publicación) preguntando a los entrevistados si habían contribuido a la ciberpágina o no (van-Uden-Kraan et al., 2008). En este estudio, queríamos distinguir entre publicar y responder a narraciones personales. Tanto la experiencia en lectura como la respuesta a las narraciones personales de los demás fueron medidas con una escala del 1 al 4 (1=nunca, 2=una vez, 3=menos de cinco veces, 4=cinco veces o más), midiendo la experiencia general de los usuarios en estas acciones durante los últimos 12 meses. Se midió la publicación de narraciones personales con una escala del 2 al 8, reflejando la suma de las puntuaciones de la publicación de narraciones personales en foros de apoyo y ciberpáginas de información (salud) (ambos medidos con una escala del 1 al 4; véase más arriba). Estas medidas fueron escogidas por acuerdo con las ciberpáginas participantes, quienes declararon que los usuarios pasivos frecuentes visitaban sus ciberpáginas 5 veces o más durante un año y los usuarios activos frecuentes publicaban 5 veces o más durante un año.

### 2.2.3. Autoeficacia de afrontamiento

Hemos usado la escala «Autoeficacia de afrontamiento» (CSE) de Chesney et al. (2006). Esta escala contiene tres factores relacionados con la autoconfianza en el uso de estilos eficaces de afrontamiento, es decir, el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema para solucionarlo (problema CSE, seis elementos), superación de emociones y pensamientos desagradables (emociones CSE, cuatro elementos), y obtención de apoyo de amigos y familia en un contexto fuera de línea (apoyo CSE, dos elementos). Emplearemos la forma abreviada de estos factores a la hora de describir los resultados de este estudio. Se ha dejado fuera de la escala original un elemento, porque tenía un factor bajo de carga (es decir, hacer nuevos amigos). La escala fue introducida usando la siguiente frase: «Después de usar narraciones personales en estas ciberpáginas (o leer las narraciones personales de otros, reaccionar a las narraciones personales de otros y/o publicar mis propias narraciones personales) tengo más confianza en mí mismo para...». Esta medida refleja en qué medida consideran que estas ciberpáginas son útiles en su confianza para afrontar acontecimientos estresantes. Los elementos fueron medidos en una escala del 1 (en absoluto) al 7 (totalmente).

### 2.3. Análisis de datos

Se calcularon estadísticas univariantes y bivariantes para explorar las correlaciones entre las variables. Se probó un modelo de medición en Mplus 8.3 usando un análisis factorial confirmatorio (como sugiere Anderson & Gerbing, 1988). Hemos usado los tres factores de autoeficacia de afrontamiento como tres variables dependientes separadas en el modelo. Los criterios de bondad de ajuste indicaron que el modelo de medición encajaba bien (CFI=.984; RMSEA=.034, 90% C.I. [.000 - .055];  $\chi^2(41)=55.77$ ,  $p=.06$ ). Los factores de carga normalizados de los seis elementos de la construcción latente del problema CSE iban de .63 a .73; los factores de carga de los cuatro elementos de la construcción latente de emoción CSE iban de .69 a .74, y los factores de carga de los dos elementos de medición de apoyo CSE eran .80 y .95. En el siguiente paso, se aplicó un modelo de ecuación estructural para investigar las asociaciones entre las variables principales usando Mplus con estimación MLR.

## 3. Resultados

### 3.1. Descripciones

La Tabla 1 muestra las correlaciones entre las variables. La puntuación media de la búsqueda de información y de la búsqueda de apoyo emocional fue respectivamente 3,63 (SD=1,39) y 2,30 (SD=1,81). Estos motivos de apoyo social estaban desvinculados, lo que refleja que se trata de motivos distintivos. Aproximadamente un 60% de todos los entrevistados habían leído cinco o más narraciones personales durante los últimos 12 meses. Un 60% no había respondido nunca a una narración personal, mientras que un 15% había respondido más de cinco veces. Un 40% había publicado su propia narración personal al menos una vez durante los últimos 12 meses. Todas las acciones estaban correlacionadas, en particular las respuestas y las publicaciones, lo que significa que es más probable que quienes publican narraciones personales respondan a las narraciones personales de los demás y viceversa. En esta muestra de problema CSE, la emoción CSE y el apoyo CSE tenían puntuaciones medias de 4,18 (SD=1,22), 4,11 (SD=1,36) y 3,96 (SD=1,68). En particular, el problema CSE y la emoción CSE estaban muy correlacionadas. Por consiguiente, cuanto más crea un participante que el uso de estas ciberpáginas le ayuda a solucionar problemas, más creerá que también ayudan a afrontar emociones y pensamientos difíciles, y viceversa.

Tabla 1. Descripciones											
Correlaciones entre las principales variables											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Sexo	1	-								
2	Edad	.075	1	-							
3	Búsqueda de información	.102	-.096	1	-						
4	Búsqueda de apoyo emocional	.037	-.081	.072	1	-					
5	Lectura	.015	-.008	.180**	.240***	1	-				
6	Respuesta	-.166**	.174**	.037	.276***	.341***	1	-			
7	Publicación	-.051	-.078	.083	.244***	.229***	.590***	1	-		
8	Problema CSE	.124*	-.079	.160**	.176**	.055	.009	-.024	1	-	
9	Emoción CSE	.052	-.090	.085	.142*	.060	.025	-.036	.689***	1	-
10	Apoyo CSE	.049	.001	-.013	.174**	.057	.058	-.002	.412**	.386***	1
	M		15,87	3,63	2,30	3,38	1,89	2,85	4,18	4,11	3,96
	SD		1,33	1,39	1,81	0,867	1,16	1,35	1,22	1,36	1,68
	Campo		14-18	1-5	1-5	1-4	1-4	2-8	1-7	1-7	1-7

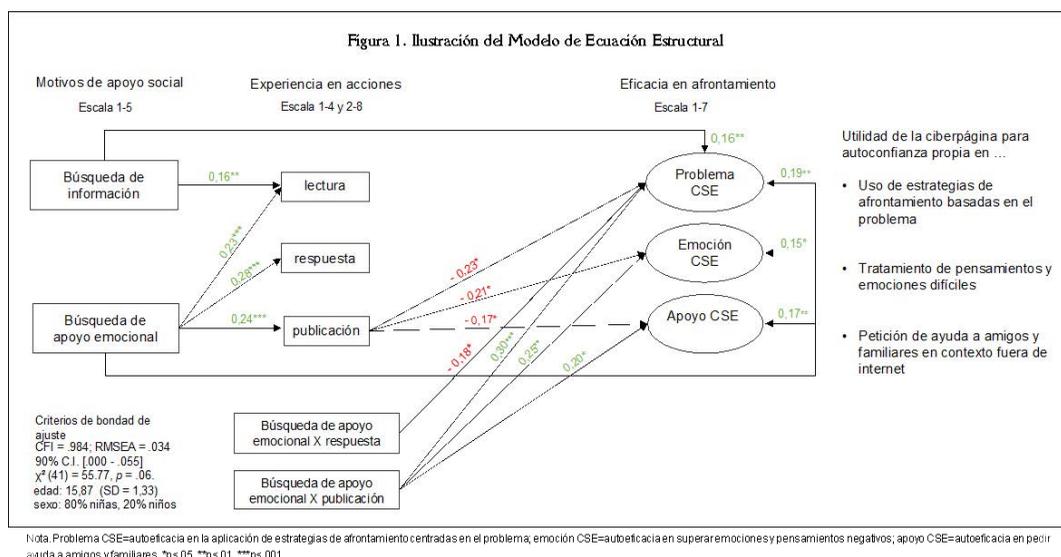
Nota. Problema CSE=autoeficacia en afrontar un problema; emoción CSE=autoeficacia en afrontar emociones y pensamientos negativos; apoyo CSE=autoeficacia en pedir ayuda a amigos y familia. \*  $p<.05$ . \*\*  $p<.01$ . \*\*\* $p<.001$ .

### 3.2. Modelo de ecuación estructural

La Figura 1 presenta los resultados estandarizados del Modelo de Ecuación Estructural. Las correlaciones de los detalles de medición no se han mostrado por razones de claridad. Los índices de ajuste mostraron un buen ajuste para el modelo: CFI=.918; RMSEA=.049, 90% C.I. [.039 - .058];  $\chi^2(159)=275.96$ ,  $p<.001$ . Las varianzas explicadas de las tres diferentes formas de autoeficacia de afrontamiento iban de .085 a .163 (problema CSE: .163; emoción CSE: .117; apoyo CSE: .085).

En primer lugar, el modelo estructurado reveló asociaciones entre motivos de apoyo social y experiencias en acciones. Tanto los motivos de búsqueda de información ( $\beta=.16$ ,  $p<.01$ ) como los de búsqueda de apoyo emocional ( $\beta=.23$ ,  $p<.001$ ), predijeron experiencia en la lectura de narraciones personales en línea. La búsqueda de apoyo emocional predijo experiencia en responder a los demás ( $\beta=.28$ ,  $p<.001$ ) y publicación de la propia narración personal ( $\beta=.24$ ,  $p<.001$ ), pero la búsqueda de información no predijo estas acciones. En segundo lugar, el modelo también mostró las asociaciones entre motivos y la autoeficacia de afrontamiento. La búsqueda de información ( $\beta=.16$ ,  $p<.01$ ) y la búsqueda de apoyo emocional ( $\beta=.19$ ,  $p<.01$ ) predijeron considerablemente un aumento en el problema CSE. Además, la búsqueda de apoyo emocional también predijo un aumento en emoción CSE ( $\beta=.15$ ,  $p<.05$ ) y apoyo CSE ( $\beta=.17$ ,  $p<.01$ ). En tercer lugar, el modelo estructural se componía de asociaciones entre experiencias en acciones y formas diferentes de CSE. Solo una de las acciones, la experiencia en la publicación de narraciones propias personales en línea predijo considerablemente cambios en CSE. Más experiencia en la publicación de narraciones propias personales en línea estaba asociada con menos problema CSE ( $\beta=-.23$ ,  $p<.05$ ), menos emoción CSE ( $\beta=-.21$ ,  $p<.05$ ), y menos apoyo CSE ( $\beta=-.17$ ,  $p=.05$ ). La última asociación era marginalmente no significativa.

Por último, el modelo indicó la importancia de dos condiciones de interacción específicas para predecir CSE. En concreto, la interacción entre la búsqueda de apoyo emocional y tener experiencia en responder a narraciones personales en línea fue un predictor negativo considerable del problema CSE ( $\beta=-.18$ ,  $p<.05$ ). Además, la condición de interacción entre la búsqueda de apoyo emocional y la experiencia en la publicación de narraciones propias en ciberpáginas de apoyo entre iguales predijo considerablemente un aumento del problema CSE ( $\beta=.30$ ,  $p<.001$ ), la emoción CSE ( $\beta=.25$ ,  $p<.01$ ) y el apoyo CSE ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ).



## 4. Análisis y conclusión

### 4.1. Análisis

El objetivo de este estudio es explorar la relación entre los motivos de apoyo social para usar narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales (es decir, la búsqueda de información sobre un asunto

o problema, y la búsqueda de apoyo emocional con otros en situación similar), acciones (es decir, la experiencia en la publicación, la lectura y la respuesta a narraciones personales) y la creencia de los adolescentes en la utilidad de estas ciberpáginas para su confianza en afrontar acontecimientos estresantes (es decir, la mejora de la autoeficacia de afrontamiento). La autoeficacia de afrontamiento se dividió a su vez en autoconfianza en aplicar estrategias de afrontamiento centradas en problemas para resolverlos, tratamiento de emociones y pensamientos difíciles, y encontrar apoyo en amigos y familia en un contexto fuera de línea. Las relaciones positivas entre los motivos de apoyo social y las acciones muestran que la búsqueda de información es principalmente un motivo de apoyo social para lectores frecuentes. Además, la búsqueda de apoyo emocional entre otros en situación similar es un importante motivo de apoyo social para los usuarios que tienen más experiencia con todas las acciones (es decir, publicación, lectura, respuesta). Mientras otra investigación sugiere que los lectores buscan información principalmente en las narraciones personales de los demás (Sun et al., 2014; Welbourne et al., 2013), este hallazgo refleja que los lectores también pueden buscar apoyo emocional.

Las relaciones positivas entre los motivos de apoyo social y la autoeficacia de afrontamiento reflejan que la búsqueda de información puede ayudar a los usuarios a sentir más confianza a la hora de usar estrategias de afrontamiento centradas en un problema para resolverlo (problema CSE). Como se ha explicado más arriba, Skinner y Zimmer-Gembeck (2016) también sugieren que el apoyo informativo sirve de ayuda para aprender «estrategias de intervención y remedio» (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016: 37). El empleo de estas narraciones personales en la búsqueda de apoyo emocional de otros en situación similar puede ayudar a los usuarios a sentirse más seguros en superar emociones y pensamientos desagradables (emoción CSE) y en pedir ayuda a amigos y familia (apoyo CSE). Esto se ajusta a investigaciones previas que sugieren que reduce el estrés percibido (Welbourne et al., 2013) y refuerza los recursos de afrontamiento percibidos (Nabi et al., 2013). La búsqueda de apoyo emocional estaba relacionada también con una mayor confianza en el empleo de estrategias de afrontamiento centradas en el problema (problema CSE). Es probable que los usuarios crean que otros en situación similar no solo podrán proporcionar el mejor apoyo emocional posible, sino también la información más específica y valiosa sobre cómo solucionar problemas ya conocidos.

Los resultados muestran que las experiencias en lectura y respuesta no están relacionadas con ninguna forma de autoeficacia de afrontamiento, lo que no es acorde con las expectativas basadas en la literatura sobre persuasión narrativa y autopersuasión. Una explicación posible es que los efectos (positivos y negativos) de leer y responder a narraciones personales sobre ciberpáginas de apoyo entre iguales son pequeños y subconscientes. Además, este efecto puede depender mucho de la narración específica en cuestión. Se ha averiguado que ciertas características narrativas, en particular un sentido de semejanza entre protagonistas, situaciones y acontecimientos (Green, 2004; Hoeken et al., 2016) y carácter emotivo (Nabi & Green, 2015), refuerzan el efecto persuasivo. Se ha encontrado una relación negativa entre la experiencia en la publicación de narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales y todas las formas de autoeficacia en afrontamiento. Por eso, los usuarios adolescentes que tienen más experiencia en publicar narraciones personales declararon que se sentían menos seguros en usar estrategias de afrontamiento centradas en problemas para solucionarlos (problema CSE), en superar emociones y pensamientos desagradables, (emoción CSE) y en pedir ayuda a amigos y familia (apoyo CSE) después de usar ciberpáginas de apoyo entre iguales. Eso significa que estos usuarios no percibían que el uso de estas ciberpáginas ayudara a su confianza en afrontar acontecimientos estresantes. Como se ha explicado en la revisión bibliográfica, una posible explicación es que los usuarios que escriben a menudo sobre acontecimientos dolorosos refuerzan sus emociones negativas (Choi & Toma, 2014; Wright & Chung, 2001). También puede reflejar que los adolescentes que presentaron una narración personal no recibieron el apoyo que esperaban o no obtuvieron una respuesta de apoyo social en absoluto. Por ejemplo, los lectores pueden responder con sus propias experiencias negativas similares y, por consiguiente, se da inicio a un hilo de corrumiación. Aunque quienes publican tienen un motivo para conectar con otros en situación similar y oír sus experiencias, es posible que busquen principalmente una afirmación positiva y validación de sus propios sentimientos y pensamientos en vez de oír experiencias, pensamientos y emociones negativas similares de otros. Algunas de las ciberpáginas de información juvenil (salud) que participaron en este

estudio no permitieron a los lectores proporcionar respuestas de apoyo social a las narraciones personales de quienes habían publicado. Esto puede afectar a la manera en que percibieron la utilidad de estas ciberpáginas en su confianza en afrontamiento quienes publicaron.

Los efectos de la interacción entre los motivos de apoyo social y la experiencia en acciones muestran que los beneficios y las amenazas al uso de estas narraciones puede depender de los motivos subyacentes para usarlos. En primer lugar, la relación negativa entre la publicación y todas las formas de autoeficacia de afrontamiento se invierte cuando quienes publican con frecuencia también tienen un motivo para buscar apoyo emocional a través de la conexión con otros en situación similar. La posibilidad de obtener apoyo social y encontrar una conexión social con otros en situación similar puede maximizar los beneficios y minimizar los costes de publicar una narración personal (Milbury et al., 2017; Pennebaker & Seagal, 1999; Travagin et al., 2015). Además, es posible que los adolescentes más jóvenes (de aproximadamente 12 a 15 años) no hayan adquirido todas las competencias necesarias para una reflexión efectiva sobre experiencias estresantes (Berk, 2014; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Por consiguiente, algunos adolescentes pueden beneficiarse del apoyo de otros, preferentemente de iguales con experiencias similares, para entender sus experiencias (Pennebaker & Seagal, 1999; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). En segundo lugar, los adolescentes que tienen más experiencia en responder a narraciones personales de otros tienen un motivo para buscar apoyo a través de la conexión con otros en situación similar declaran sentirse con menos confianza en usar estrategias de solución de problemas (problema CSE) después de usar ciberpáginas de apoyo entre iguales. Una posible explicación consiste en que a los entrevistados les afectan las emociones negativas de quienes publican y, por consiguiente, responden con sus propias experiencias negativas (corrumiación), lo que puede reforzar sus emociones negativas (Frison et al., 2019). Otra explicación puede ser la falta de credibilidad de las reacciones de los usuarios (Bastiaensens et al., 2019), lo que puede provocar que los entrevistados crean que su respuesta no fue útil. Esto último, a su vez, puede reducir la confianza de los entrevistados en tratar ellos mismos sus dificultades. Esto puede ser más difícil si los adolescentes responden a narraciones personales para ponerse en contacto con otros en situación similar.

## 4.2. Recomendaciones prácticas

De este estudio se pueden derivar recomendaciones prácticas para ciberpáginas de apoyo entre iguales. La investigación previa sobre ciberpáginas de apoyo en línea ha señalado la necesidad de ajustar el diseño de la interfaz para que se ajuste a las expectativas de los usuarios y se consiga el mayor beneficio posible (Li et al., 2015; Moses et al., 2018; Sun et al., 2014). En este estudio se muestra que los usuarios frecuentes (quienes publican, los lectores, y los entrevistados) necesitan conectar con otros en situación similar para obtener apoyo emocional. Sugerimos que estas ciberpáginas proporcionen más posibilidades para que los usuarios puedan conectar entre ellos y garanticen que se reconocen las contribuciones de quienes responden. Sin embargo, no está claro cómo han interpretado los encuestados esta necesidad de conexión con otros en situación similar. Por ejemplo, los adolescentes pueden buscar usuarios con experiencias similares, pero también se pueden sentir más cómodos contando su relato a otros usuarios similares en sexo, edad, pasatiempos, intereses, etc. Es necesaria más investigación cualitativa para entender cómo las características y el diseño de la interfaz de las ciberpáginas puede responder mejor a esta necesidad. Suponemos que el diseño de la interfaz puede ayudar a los usuarios a reflexionar con más eficacia sobre las experiencias de los demás y de las suyas propias para reforzar su autoeficacia de afrontamiento. La necesidad de encauzar los procesos de reflexión de los usuarios por medio de instrucciones o interfaces específicas puede ser mayor en adolescentes que todavía no han desarrollado todas sus competencias cognitivas y emocionales para reflexionar con efectividad sobre acontecimientos dolorosos en comparación con los adultos (Travagin et al., 2015; Wright & Chung, 2001).

Con base en la teoría de la escritura expresiva, la escritura de autopersuasión y expresiva, sugerimos que un diseño adaptado de interfaz puede ayudar a los usuarios a centrarse en los aspectos positivos de sus experiencias y sus estrategias de afrontamiento efectivas en vez de en los pensamientos y emociones negativos para mejorar su confianza en el afrontamiento. Según la investigación sobre escritura expresiva, quienes escriben pueden necesitar que les encaucen en su proceso de reflexión con el fin de experimentar

el máximo de beneficios (Wright & Chung, 2001). Esta necesidad puede ser mayor en adolescentes que todavía no han desarrollado todas las competencias cognitivas y emocionales para reflexionar de manera eficaz sobre acontecimientos dolorosos (Travagin et al., 2015). Por ejemplo, gracias a un estudio sobre una intervención de escritura expresiva con adolescentes se averiguó que dar a adolescentes instrucciones para escribir sobre los beneficios de una experiencia dolorosa mostraba más resultados positivos que una intervención de escritura expresiva estándar (Facchin et al., 2014). Finalmente, estas adaptaciones de interfaz pueden también conducir a narraciones y reacciones más provechosas que responden mejor a la necesidad de información de los lectores. También podemos formular recomendaciones con fines educativos. En primer lugar, los educadores podrían prestar más atención al empleo del apoyo entre iguales en línea a la hora de tratar el uso de Internet por los adolescentes. Los profesores no solo deberían informar a los adolescentes sobre las plataformas que tienen a su disposición y los efectos positivos resultantes de su uso, sino que también deberían tratar los posibles efectos negativos, como la corrumiación, la intensificación de las emociones negativas y el riesgo de adoptar estrategias de afrontamiento negativas. En segundo lugar, las escuelas podrían desempeñar un papel importante en la autoeficacia de afrontamiento de los adolescentes ofreciendo cursillos de competencia de afrontamiento para ayudarles a distinguir entre estrategias de afrontamiento eficaces e ineficaces que dependen de situaciones específicas.

### 4.3. Limitaciones e investigación futura

A causa del pequeño tamaño de la muestra y del reducido porcentaje de participantes masculinos, no hemos podido comprobar la existencia de diferencias por edad y sexo. Sin embargo, las necesidades de apoyo social y las estrategias de afrontamiento pueden estar relacionadas con la edad y el sexo. En particular, es posible que los adolescentes jóvenes (aproximadamente de 12 a 15 años) no hayan adquirido todas las competencias necesarias para una reflexión efectiva sobre experiencias estresantes (Berk, 2014; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016) y a causa de las diferencias de socialización según sexo, escribir sobre una experiencia estresante y corrumiación puede tener efectos diferentes sobre chicos y chicas (Yang, 2018). Como nuestra muestra se compone principalmente de niñas adolescentes, los hallazgos de este estudio podrían aplicarse principalmente a chicas adolescentes. Una investigación ulterior debería aspirar a disponer de una muestra más equilibrada en edad y sexo. Además, en este estudio no se ha tenido en cuenta el estado emocional general de los adolescentes, lo que puede haber influido sobre cómo perciben el uso de las ciberpáginas de apoyo entre iguales. Por consiguiente, una investigación ulterior debería tratar el estado emocional.

Este estudio ha usado medidas de creación propia y de autoinforme sobre motivos de apoyo social y experiencias en acciones basadas en la literatura sobre afrontamiento y en previos estudios sobre uso de apoyo entre iguales. Por consiguiente, estas medidas no han sido validadas por investigaciones anteriores y una investigación ulterior se beneficiaría de datos objetivos. Siguen pendientes de respuesta muchas cuestiones sobre la relación entre acciones vinculadas a narraciones personales (es decir, publicación, lectura y respuesta) y la autoeficacia en afrontamiento. Es posible que las relaciones que proponemos sean principalmente subconscientes. Por consiguiente, es necesaria una investigación experimental para estudiar dichas relaciones con más detalle.

Por último, hay diferentes maneras de explicar por qué algunos usuarios activos no percibieron que el uso de estas ciberpáginas sirviera de ayuda en su autoeficacia de afrontamiento. Proponemos que las características de las ciberpáginas pueden contribuir a ese efecto. A causa del método cuantitativo que hemos usado, no hemos podido tener en cuenta las diferencias de características y diseño entre las ciberpáginas de apoyo entre iguales que formaron parte de nuestro estudio. Son necesarios otros métodos de investigación cualitativa, como entrevistas y grupos temáticos de adolescentes usuarios de ciberpáginas de apoyo entre iguales, para continuar explorando las opiniones y expectativas de los adolescentes en relación con las ciberpáginas de apoyo entre iguales.

### 4.4. Conclusión final

Por medio de la aplicación de la teoría de la escritura expresiva, la teoría de la autopersuasión y la persuasión narrativa en el contexto de las ciberpáginas de apoyo entre iguales, en el presente estudio se

sugiere que el uso de narraciones personales por los adolescentes puede tanto reforzar como suponer una amenaza a la autoeficacia de afrontamiento de los adolescentes en función de sus acciones específicas y motivos de uso. El comportamiento de búsqueda de apoyo emocional e informativo de los adolescentes en estas ciberpáginas puede contribuir positivamente a la confianza de los adolescentes en afrontar acontecimientos dolorosos. Sin embargo, quienes han publicado frecuentemente una narración personal, no percibieron que el uso de estas ciberpáginas sirviera de ayuda a su confianza en el afrontamiento de acontecimientos dolorosos. Esto se puede deber a la intensificación de emociones negativas y al riesgo de rumiación o corrumiación. Sin embargo, quienes publicaron con frecuencia y también tenían motivos para conectar con otros en situación similar en busca de apoyo emocional se mostraron más positivos sobre el uso de estas ciberpáginas. Por consiguiente, sugerimos que la posibilidad de conectar con otros en situación similar en ciberpáginas de apoyo entre iguales es un factor importante. Es posible que el modo actual en que los adolescentes intercambian narraciones personales en ciberpáginas de apoyo entre iguales no sirva de manera suficiente a la finalidad de reflexión y al intercambio de estrategias de afrontamiento efectivas. Una investigación ulterior debería explorar las expectativas de los adolescentes sobre las ciberpáginas de apoyo entre iguales y si el diseño de la interfaz puede ayudar a los adolescentes a reflexionar con más eficacia sobre sus experiencias estresantes y sentirse más seguros en el afrontamiento.

### Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Consejo de Investigación de la Universidad de Amberes (Uso de narraciones personales en línea para mejorar el afrontamiento de la angustia psicológica por los adolescentes, BOF-DOCPRO 2018, 36938).

### Referencias

- Ali, K., Farrer, L., Gulliver, A., & Griffiths, K.M. (2015). Online peer-to-peer support for young people with mental health problems: A systematic review. *JMIR Mental Health, 2*(2), 19. <https://doi.org/10.2196/mental.4418>
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barak, A., & Dolev-Cohen, M. (2006). Does activity level in online support groups for distressed adolescents determine emotional relief. *Counselling and Psychotherapy Research, 6*(3), 186-190. <https://doi.org/10.1080/14733140600848203>
- Bastiaensens, S., Van-Cleemput, K., Vandebosch, H., Poels, K., Desmet, A., & De-Bourdeaudhuij, I. (2019). Were you cyberbullied? Let me help you. Studying adolescents' online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora. In H. Vandebosch, & L. Green (Eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 95-112). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7_7)
- Berk, L. (2014). *Development through the lifespan*. Pearson. <https://bit.ly/33yHard>
- Braddock, K., & Dillard, J. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. *Communication Monographs, 83*(4), 446-467. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1128555>
- Chesney, M.A., Neilands, T.B., Chambers, D.B., Taylor, J.M., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology, 11*(3), 421-437. <https://doi.org/10.1348/135910705x53155>
- De-Graaf, A., Sanders, J., & Hoeken, H. (2016). Characteristics of narrative interventions and health effects: A review of the content, form, and context of narratives in health-related narrative persuasion research. *Review of Communication Research, 1*, 88-131. <https://doi.org/10.1348/135910705X53155>
- Duprez, C., Christophe, V., Rimé, B., Congard, A., & Antoine, P. (2015). Motives for the social sharing of an emotional experience. *Journal of Social and Personal Relationships, 32*(6), 757-787. <https://doi.org/10.1177/0265407514548393>
- Facchin, F., Margola, D., Molgora, S., & Revenson, T.A. (2014). Effects of benefit-focused versus standard expressive writing on adolescents' self-concept during the high school transition. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 131-144. <https://doi.org/10.1111/jora.12040>
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(6), 823-865. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>
- Frison, E., Bastin, M., Bijttebier, P., & Eggermont, S. (2019). Helpful or harmful? The different relationships between private facebook interactions and adolescents' depressive symptoms. *Media Psychology, 22*(2), 244-272. <https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1429933>
- Green, M.C. (2004). Transportation into narrative worlds: the role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes, 38*, 247-266. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5)
- Hoeken, H., Kolthoff, M., & Sanders, J. (2016). Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion. *Human Communication Research, 42*(2), 292-311. <https://doi.org/10.1111/hcre.12076>
- Isberner, M.B., Richter, T., Schreiner, C., Eisenbach, Y., Sommer, C., & Appel, M. (2019). Empowering Stories: Transportation into Narratives with Strong Protagonists Increases Self-Related Control Beliefs. *Discourse Processes, 56*(8), 575-598. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2018.1526032>

- Li, S., Feng, B., Li, N., & Tan, X. (2015). How social context cues in online support-seeking influence self-disclosure in support provision. *Communication Quarterly*, 63(5), 586-602. <https://doi.org/10.1080/01463373.2015.1078389>
- Milbury, K., Lopez, G., Spelman, A., Wood, C., Matin, S.F., Tannir, N.M., Jonasch, E., Pisters, L., Wei, Q., & Cohen, L. (2017). Examination of moderators of expressive writing in patients with renal cell carcinoma: The role of depression and social support. *Psycho-Oncology*, 26(9), 1361-1368. <https://doi.org/10.1002/pon.4148>
- Moses, J., Dwyer, P., Fuglestad, P., Kim, J., Maki, A., Snyder, M., & Terveen, L. (2018). Encouraging online engagement: The role of interdependent self-construal and social motives in fostering online participation. *Personality and Individual Differences*, 133, 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.035>
- Nabi, R., Prestin, A., & So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(10), 721-727. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0521>
- Nabi, R.L., & Green, M.C. (2015). The role of a narrative's emotional flow in promoting persuasive outcomes. *Media Psychology*, 18(2), 137-162. <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.912585>
- Neff, K., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Pennebaker, J., & Seagal, J. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(199910\)55:10<1243::aid-jclp6>3.0.co;2-n](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(199910)55:10<1243::aid-jclp6>3.0.co;2-n)
- Perrier, M.J., & Martin-Ginis, K.A. (2018). Changing health-promoting behaviours through narrative interventions: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 23(11), 1499-1517. <https://doi.org/10.1177/1359105316656243>
- Prescott, J., Hanley, T., & Ujhelyi, K. (2017). Peer communication in online mental health forums for young people: Directional and nondirectional support. *JMIR Mental Health*, 4(3), e29-e29. <https://doi.org/10.2196/mental.6921>
- Rains, S., & Wright, K. (2016). Social support and computer-mediated communication: A state-of-the-art review and agenda for future research. *Annals of the International Communication Association*, 40(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/23808985.2015.11735260>
- Rains, S., & Young, V. (2009). A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups: Examining group characteristics and health outcomes. *Human Communication Research*, 35(3), 309-336. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2009.01353.x>
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85. <https://doi.org/10.1177/1754073908097189>
- Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2019). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current Opinion in Psychology*, 31, 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.024>
- Rose, A.J., Glick, G.C., Smith, R.L., Schwartz-Mette, R.A., & Borowski, S.K. (2017). Co-rumination exacerbates stress generation among adolescents with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 985-995. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0205-1>
- Skinner, E.A., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2016). *The development of coping*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0>
- Stavrositu, C., & Kim, J. (2018). Self-persuasion through mobile applications: Exploring different routes to health behavioral change. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(8), 516-522. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0079>
- Sun, N., Rau, P.P.L., & Ma, L. (2014). Understanding lurkers in online communities: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 38, 110-117. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.022>
- Travagin, G., Margola, D., & Revenson, T.A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 36, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003>
- Valkenburg, P. (2017). Understanding self-effects in social media. *Human Communication Research*, 43(4), 477-490. <https://doi.org/10.1111/hcre.12113>
- Van-Uden-Kraan, C., Drossaert, C., Taal, E., Seydel, E.R., & van-de Laar, M. (2008). Self-reported differences in empowerment between lurkers and posters in online patient support groups. *Journal of Medical Internet Research*, 10(2), e18-e18. <https://doi.org/10.2196/jmir.992>
- Vashchenko, M., Lambidoni, E., & Brody, L.R. (2007). Late adolescents' coping styles in interpersonal and intrapersonal conflicts using the narrative disclosure task. *Clinical Social Work Journal*, 35(4), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0115-3>
- Vermeulen, A., Vandeboosch, H., & Heirman, W. (2018). #Smiling, #venting, or both? Adolescents' social sharing of emotions on social media. *Computers in Human Behavior*, 84, 211-219. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.022>
- Welbourne, J.L., Blanchard, A.L., & Wadsworth, M.B. (2013). Motivations in virtual health communities and their relationship to community, connectedness and stress. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.024>
- World Health Organization (Ed.) (2018). *Adolescent mental health in the European Region*. <https://bit.ly/36sLkD4>
- Wright, J., & Chung, M. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: A review of the literature. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/03069880120073003>
- Yang, Q. (2018). Understanding computer-mediated support groups: A revisit using a meta-analytic approach. *Health Communication*, 35(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1551751>
- Young, C., & Dietrich, M. (2015). Stressful life events, worry, and rumination predict depressive and anxiety symptoms in young adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(1), 35-42. <https://doi.org/10.1111/jcap.12102>



## La percepción de padres e hijos sobre la publicidad en redes sociales

Parents' and children's perception on social media advertising

-  Dra. Beatriz Feijoo. Profesora Titular, Facultad de Empresa y Comunicación, Universidad Internacional de la Rioja (España) (beatriz.feijoo@unir.net) (<https://orcid.org/0000-0001-5287-3813>)
-  Simón Bugueño. Cientista político y consultor, Visiona (Chile) (sbuguenno@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-4483-1458>)
-  Dra. Charo Sádaba. Profesora Titular, Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra (España) (csadaba@unav.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2596-2794>)
-  Dra. Aurora García-González. Catedrática, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidade de Vigo (España) (auroragg@uvigo.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3757-9047>)

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza la capacidad del menor para identificar los mensajes publicitarios que recibe a través de las redes sociales de más uso entre este perfil de audiencia (YouTube e Instagram). Se midió la aptitud de niños y niñas para reconocer la intencionalidad persuasiva en una selección de ejemplos tomados para este estudio. Adicionalmente se analizó también la percepción que sus padres o adultos responsables declararon tener sobre dicha capacidad de los menores. Los resultados provienen de una encuesta aplicada en días en 501 hogares del Área Metropolitana de Santiago de Chile tanto a niños y niñas entre 10 y 14 años como a uno de sus padres o adulto responsable. Entre los principales resultados destaca que en los ejemplos propuestos la mayoría de los encuestados (más de un 50%) no fue capaz de detectar publicidad en contenidos que sí la integraban. Los porcentajes de reconocimiento fueron incluso inferiores en aquellos casos que entremezclaban contenido persuasivo y entretenimiento y que no estaban catalogados como publicitarios. Por su parte, padres y madres percibieron que sus hijos reconocen la intencionalidad persuasiva en menor medida que lo indicado por ellos. Una señalización explícita y clara de los mensajes publicitarios, así como una alfabetización publicitaria acorde a la edad de los menores podrían ayudarles a discernir los contenidos que consumen en redes sociales.

### ABSTRACT

This article presents the results of research that seeks to analyze the ability of minors to identify the advertising messages received through the most used social networks by this audience (YouTube and Instagram). Children's aptitude to recognize persuasive intent was measured in a selection of examples taken for this study, as well as the perception that parents or guardians had about the minor's ability to recognize advertising on the platforms analyzed. Results were obtained from a survey applied to dyads in 501 homes in the Metropolitan Area of Santiago de Chile, to children aged 10 to 14 and to one of their parents or guardians. Main results include the notion that more than 50% of children were not able to detect advertising in examples containing ads. Lower recognition percentages were obtained in cases that combined persuasive content and entertainment and were not classified as advertising. For their part, adults perceived that their children recognize persuasive intent to a lesser extent than indicated by the children themselves. An explicit and clear signaling of advertising messages, as well as advertising literacy according to the age of minors could help them discern the content they consume on social networks.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Publicidad, menores, redes sociales, Instagram, YouTube, alfabetización publicitaria.  
Advertising, minors, social networks, Instagram, Youtube, advertising literacy.



## 1. Introducción

### 1.1. La alfabetización publicitaria ante los nuevos formatos publicitarios digitales

Las redes sociales ocupan un gran porcentaje del tiempo de consumo de Internet de los jóvenes chilenos, especialmente YouTube e Instagram (VTR, 2019; Feijoo & García, 2019; Cabello et al., 2020) y por ello son muy atractivas para las marcas comerciales. Estas plataformas ofrecen además la posibilidad de generar un diálogo con el público objetivo y también la oportunidad de incrementar las ventas y la notoriedad. Se han convertido también en una importante fuente de consulta en la que confían los usuarios a la hora de buscar información sobre un producto o una marca (IAB Spain, 2020). En este entorno digital se acusa más el carácter invasivo de los mensajes publicitarios (Martí-Pellón & Saunders, 2015; Truong & Simmons, 2010) debido, entre otros motivos, al carácter personal del dispositivo de acceso. La publicidad digital puede ser percibida como menos molesta si emplea el humor (Goodrich et al., 2015) o cuando el usuario puede controlar el contenido, saltándolo o cerrándolo (Feijoo & García, 2019). Esta exigencia es más frecuente con los formatos publicitarios tradicionales, mientras que la actitud es más positiva ante aquellos contenidos comerciales que incluyen recompensas, efectos especiales, elementos de inmersión o personas reconocidas o influencers (De-Cicco et al., 2020). Pese a su falta de transparencia (Van-Reijmersdal & Rozendaal, 2020), se aprecia un auge de este tipo de mensajes que entremezclan lo comercial con lo informativo o lo lúdico, donde las fronteras entre contenidos se entrecruzan constantemente (Tur-Viñes et al., 2019; Feijoo & Pavez, 2019).

Recientes estudios sobre el marketing de influencers entre audiencias jóvenes (De-Jans & Hudders, 2020) evidencian que la capacidad del menor para interpretar los mensajes publicitarios se relaja cuando el influencer indica que en sus contenidos patrocinados no existe interferencia de la marca. Es más, los jóvenes aceptan la presencia de marcas y patrocinios en los contenidos divulgados por sus líderes de opinión siempre y cuando no se perturbe el equilibrio entre contenido de entretenimiento y comercial en sus publicaciones (Van-Dam & Van-Reijmersdal, 2019; Feijoo et al., 2020). A la mayor dificultad para reconocer la intencionalidad persuasiva de estos formatos (Rozeendaal et al., 2013) se suma la inexistencia de advertencias debido a una regulación imprecisa y a la percepción de credibilidad que se les otorga (Tur-Viñes et al., 2018; Feijoo & Pavez, 2019) lo que implica algunos riesgos. Tras la aplicación de la ley COPPA (Children's Online Privacy Protection Act), por ejemplo, YouTube ha puesto más restricciones a este tipo de contenidos dirigidos a menores de 13 años.

En 2018, el Consejo de Autorregulación y Ética Publicitaria (CONAR, 2018) actualizó el Código Chileno de Ética Publicitaria agregando un nuevo artículo (n.º 33) dedicado específicamente a regular la publicidad en medios digitales, interactivos y redes sociales. Apelando al principio de identificación y transparencia, se especifica que toda comunicación comercial emitida por estos medios debe ser claramente identificable como tal. Con relación a los influencers, cuya plataforma principal de difusión son las redes sociales, el artículo precisa que cualquier vinculación comercial debe identificarse de manera clara y visible para que el consumidor sea consciente de que la opinión emitida responde a un interés, tanto si hay una contraprestación económica como en especie. Se hace necesario, por tanto, cuestionar el nivel de preparación de los menores para enfrentarse a estos formatos, esto es, su nivel de alfabetización publicitaria. Siguiendo a Rozendaal et al. (2013), la alfabetización publicitaria (advertising literacy), también llamada conocimiento persuasivo, consta de dos dimensiones: en primer lugar, la dimensión conceptual que implica el reconocimiento de la publicidad, la comprensión de la fuente comercial y la comprensión de la intención y de las técnicas persuasivas de la publicidad, así como el sesgo que introduce con respecto a la realidad; en segundo lugar, la dimensión actitudinal, que se asocia con actitudes críticas hacia la publicidad. Hudders et al. (2017) por su parte abordan el estudio de la alfabetización publicitaria a nivel disposicional (posesión de conocimientos y habilidades) y situacional (procesamiento real de un anuncio concreto).

Son varias las investigaciones sobre nuevos formatos publicitarios digitales (An et al., 2014; Van-Reijmersdal et al., 2017; Vanwesenbeeck et al., 2017) que han demostrado cómo el conocimiento conceptual de la intencionalidad persuasiva de la publicidad es necesario, pero no suficiente para que el menor procese debidamente un mensaje (Livingstone & Helsper 2006; Rozendaal et al. 2011). De acuerdo con el modelo PCMC (Processing of Commercialized Media Content) propuesto por Buijzen et al. (2010), los niños aplican un procesamiento cognitivo de bajo esfuerzo cuando se enfrentan a estos nuevos

formatos publicitarios digitales, y no activan la red asociativa de conocimiento que han desarrollado sobre el fenómeno (Mallinckrodt & Mizerski, 2007; An et al., 2014; Vanwesenbeeck et al., 2017; Van-Reijmersdal et al., 2017). Muchos de estos estudios, centrados en la publicidad en videojuegos, comprobaron que el reconocimiento de la intención publicitaria de un mensaje no deriva automáticamente en la habilidad de cuestionarse e interpretar el contenido recibido.

Esta baja elaboración cognitiva ante el procesamiento de estos nuevos formatos publicitarios puede verse agravada, entre otros motivos, porque la atención del niño se concentra en la parte recreativa del formato, dejando el procesamiento del mensaje persuasivo en un segundo plano. Esto se observa en el *advergaming*, (Vanwesenbeeck et al., 2017), donde además es probable que el sentimiento positivo inducido por el juego se transfiera hacia la actitud sobre la marca y viceversa (Mallinckrodt & Mizerski, 2007). En consecuencia, los estudios citados anteriormente destacan la necesidad de reforzar la alfabetización publicitaria desde una dimensión actitudinal, mucho más efectiva para lograr en los menores un ejercicio de cuestionamiento e interpretación hacia el anuncio. Así, actitudes como el escepticismo (valorar el enfoque parcial de la publicidad) o el gusto/disgusto por el fenómeno resultan claves en ese procesamiento de bajo esfuerzo ante los nuevos formatos publicitarios digitales.

En sus conclusiones, An et al. (2014) subrayan la importancia de que el menor perciba estos nuevos formatos como publicidad para lograr un procesamiento efectivo del mensaje, de ahí que este artículo se centre en este proceso del reconocimiento del fenómeno publicitario. Igualmente, el grado de familiaridad y experiencia que el menor haya desarrollado con el medio en el que se inserte la publicidad también influye en el efecto persuasivo. Además, enfrentarse a la publicidad de una manera crítica necesita del desarrollo de unas habilidades cognitivas, que se van dando conforme el menor va creciendo, por lo que el proceso de alfabetización debe ser acorde a la edad (Hudders et al., 2017).

## 1.2. El papel de las familias en la alfabetización publicitaria de los menores

Las familias son agentes clave en la formación de niños como consumidores (Buijzen, 2014; Oates et al., 2014). Numerosas investigaciones realizadas en varios países reflejan la preocupación de los padres por la publicidad a la que están expuestos sus hijos (Buijzen, 2014; Oates et al., 2014). Por un lado, son conscientes de que estos no tienen las suficientes habilidades cognitivas para entender la naturaleza de la publicidad y su intencionalidad. Por otro, muestran su inquietud por los posibles efectos negativos de dichos mensajes en la formación de los más pequeños, como pueden ser inculcar valores materialistas, excesivos deseos de comprar o hábitos de alimentación poco saludables (Buijzen, 2014).

En cuanto a la naturaleza de la publicidad, las familias sostienen que se aprovecha de la ingenuidad de los más pequeños que pueden creerse literalmente lo que se les anuncia (Ip et al., 2007; Tziortzi, 2009). Una investigación de Young et al. (2003) entre padres de Suecia, Nueva Zelanda y Reino Unido puso de relevancia que los adultos reconocen que la publicidad empuja a niños a presionar a sus mayores para que les compren los productos anunciados, que están excesivamente expuestos y que cuánta más publicidad consumen, más deseo tienen por los productos anunciados. Cuando se pregunta a los padres por los medios por los que sus hijos reciben mensajes publicitarios, señalan principalmente a la televisión (Oates et al., 2014) y parecen ser menos conscientes de otras técnicas tal como concluyó Watts (2004), al confirmar que menos de un tercio de los padres conocían las acciones de marketing que se realizan dentro de las escuelas (concursos escolares, visitas, promociones...). La discusión científica en torno a la vinculación de los niños con estas otras acciones de marketing es mucho menor en comparación con la televisión (Oates et al., 2014). La presencia de los padres como compañero-espectador supone una oportunidad para mediar en el contenido que reciben los menores en el contexto multipantalla, enseñándoles a diferenciar lo que es real o ficción y potenciando valores de consumo saludables (Saraf et al., 2013).

## 2. Material y métodos

### 2.1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación en concreto busca analizar la capacidad de los niños para reconocer contenidos persuasivos en redes sociales (YouTube e Instagram) mediante la exposición a casos seleccionados para este estudio en los que se les pedía identificar estos mensajes y que se describen en la Tabla 2. Las respuestas

de los menores se compararon con la percepción de los adultos sobre su capacidad para detectar dichos contenidos publicitarios. Se trata, en definitiva, de profundizar en el nivel de alfabetización publicitaria de los menores ante nuevos formatos digitales, sobre todo ante aquellos que entremezclan publicidad y entretenimiento.

Los resultados que se presentan en este artículo pertenecen al proyecto de investigación (Fondecyt Iniciación N.º 11170336) sobre niños, dispositivos móviles y publicidad formulado con el propósito de conocer el uso y consumo que menores de 10 a 14 años residentes en el Área Metropolitana de Santiago de Chile hacen de sus dispositivos móviles para luego profundizar en su capacidad para mediar con la publicidad que reciben a través de sus plataformas favoritas. Este estudio se planteó en diadas para abordar el fenómeno tanto desde el punto de vista de los propios niños y niñas como el de sus padres. Para ello se recurrió a la aplicación de encuestas cara a cara en 501 hogares tanto a niños y niñas de entre 10 y 14 años como a uno de sus padres o adulto responsable. Todo ello bajo un diseño probabilístico por áreas y contemplando un error del  $\pm 4,4\%$  bajo los supuestos de muestreo aleatorio simple y un 95% de confianza. El trabajo de campo tuvo lugar entre los meses de mayo y julio de 2018 y, durante la visita a cada hogar, se encuestó a adultos y menores por separado. Se empleó el mismo formato de encuesta, pero la versión para los adultos estaba diseñada para conocer la percepción que tienen de la capacidad del menor para identificar la publicidad que recibe por los dispositivos móviles. Para dar respuesta al objetivo planteado se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- RQ1. ¿Los niños encuestados reconocen contenido publicitario en los casos expuestos?
- RQ2. ¿Los menores identifican en la misma proporción los formatos publicitarios estándares y aquellos que entremezclan contenido persuasivo y entretenimiento?
- RQ3. ¿Existen diferencias significativas en el nivel de reconocimiento de publicidad en los casos seleccionados en función de la edad, sexo y nivel socioeconómico de los menores?
- RQ4. ¿Qué porcentaje de la muestra de niños y niñas detectó correctamente la presencia o no de publicidad en los casos seleccionados?
- RQ5. ¿Qué percepción tienen los adultos sobre la capacidad del menor para reconocer publicidad en los casos seleccionados?
- RQ6. ¿Qué nivel de conocimiento tiene el respectivo tutor de la capacidad del menor para reconocer contenido publicitario en los ejemplos tomados para este estudio?

## 2.2. Descripción de la muestra

En total se obtuvieron 1.002 respuestas válidas a la encuesta, procedentes tanto de los menores como de los adultos responsables. En el caso de los menores, la distribución de la muestra según la edad es 60% menores de 10-12 años y 40% 13-14 años, mientras que, por sexo, 46% son varones y el 54% mujeres. Sobre la muestra de los adultos, la mayor parte de las respuestas se obtuvieron de las madres (82%) y preferentemente con una edad comprendida entre los 30 y 45 años (68,5%).

En lo que respecta a la descripción del hogar, lo más común fue encontrarse con familias entre cuatro (32,7%) y cinco miembros (24,2%); con la enseñanza media completa (75%, teniendo en cuenta la formación del principal sustentador del hogar) y el siguiente NSE (nivel socioeconómico): C1 (7,2%); C2 (18,4%); C3 (28,5%) y D (42,9%) con un 3% que no proporcionó este dato. Independientemente del nivel socioeconómico, se presenta una muestra con un uso elevado de los dispositivos móviles, principalmente del smartphone (99%); en menores proporciones del portátil (52%) y de la tableta (49%). Los emplean principalmente para entretenerse (83%), para comunicarse (77%) y para chequear sus redes sociales (43%). Consecuentemente, las aplicaciones más descargadas en sus dispositivos son los reproductores de vídeo (66%), las redes sociales (56%) y los juegos (54%).

## 2.3. Medidas

Dada la escasa atención que se ha prestado al consumo de publicidad en entornos digitales por parte de menores (De-Jans et al., 2017), el presente estudio tiene un enfoque exploratorio que busca aportar luz a la medición de la capacidad de los menores para reconocer la publicidad que reciben en sus redes sociales. Para medir la alfabetización publicitaria se tomó como punto de partida el modelo de encuesta diseñado

por Rozendaal et al. (2016), ALS-C (Advertising Literacy Scale for Children) probada en niños entre 8 y 12 años, que contempla el análisis de la alfabetización tanto a nivel conceptual como actitudinal. De esta encuesta se seleccionó la variable de reconocimiento de mensaje comercial para medir la alfabetización publicitaria desde el punto de vista situacional, esto es, mediante el procesamiento real por parte del menor ante casos concretos y reales (Hudders et al., 2017). Dado que el modelo ALS-C se diseñó para medir la alfabetización publicitaria en televisión, se adaptó al contexto digital (Rozendaal et al., 2016; Zarouali et al., 2019) y se definieron en el cuestionario preguntas de reconocimiento de publicidad con opción de respuesta múltiple, integrando la diversidad y particularidad de los formatos publicitarios en redes sociales. De este modo se plantearon al menor las siguientes cuestiones:

- ¿En cuál de los siguientes ejemplos de YouTube detectas publicidad? Ejemplo 1; Ejemplo 2; Ejemplo 3; Ejemplo 4; Ejemplo 5; No veo publicidad en ningún ejemplo.

- ¿En cuál de los siguientes ejemplos de Instagram detectas publicidad? Ejemplo 1; Ejemplo 2; Ejemplo 3; Ejemplo 4; Ejemplo 5; No veo publicidad en ningún ejemplo.

Las preguntas fueron reformuladas para el cuestionario del adulto del siguiente modo: ¿En cuál de los siguientes ejemplos de YouTube/Instagram cree que el/la menor detectaría publicidad?

Ítem	Mín.	Máx.	Menores (N=501; $\alpha = ,54$ )			Adultos (N=501; $\alpha = ,40$ )		
			Media	DT	S <sup>2</sup>	Media	DT	S <sup>2</sup>
1-YT	0,00	1,00	0,15	0,36	0,13	0,16	0,37	0,14
2-YT	0,00	1,00	0,39	0,49	0,24	0,24	0,43	0,18
3-YT	0,00	1,00	0,35	0,48	0,23	0,37	0,48	0,23
4-YT	0,00	1,00	0,23	0,42	0,18	0,23	0,42	0,18
5-YT	0,00	1,00	0,29	0,46	0,21	0,08	0,28	0,08
1-IG	0,00	1,00	0,26	0,44	0,19	0,22	0,42	0,17
2-IG	0,00	1,00	0,48	0,50	0,25	0,21	0,40	0,16
3-IG	0,00	1,00	0,38	0,48	0,23	0,44	0,50	0,25
4-IG	0,00	1,00	0,11	0,31	0,10	0,23	0,42	0,18
5-IG	0,00	1,00	0,14	0,35	0,12	0,19	0,39	0,15

Nota. Para la codificación de los ítems en SPSS, 0=no reconoce publicidad; 1=si reconoce publicidad.

Los ejemplos empleados en el cuestionario fueron los siguientes, entre los cuales hay casos que no contienen publicidad, otros que usan formatos publicitarios estándares y otros en los que la marca y/o el producto aparece entremezclado con el contenido (Tabla 2).

Red social	Nº ejemplo	¿El ejemplo contiene publicidad?	Formato publicitario	Señalización publicidad	Producto anunciado
YouTube	1	No	-	-	-
	2	Sí	Anuncio de display	Señalización explícita de promoción	Compañía de telefonía (Claro)
	3	Sí	Exhibición y mención publicitaria de youtubers de una marca (en el contenido del propio vídeo)	Señalización implícita en título del vídeo	Alimentación (Phoskitos)
	4	Sí	Exhibición y mención publicitaria de youtuber de una marca (en el contenido del propio vídeo)	En el título solo se anuncia la celebración de un sorteo	Tecnología (consola Súper Nintendo)
	5	Sí	Anuncio de vídeo que se puede omitir	Señalización explícita de promoción	Tecnología (Tv LG)
Instagram	1	Sí	Emplazamiento de producto en foto subida a cuenta oficial (Leo Messi)	Sin señalización de la presencia de producto	Bebida (Vino Vega Sicilia)
	2	Sí	Anuncio en Storie	Señalización explícita de promoción	Portal web de viajes (Despegar.com)
	3	Sí	Emplazamiento de producto en foto subida a cuenta oficial (Selena Gómez)	Señalización de promoción a través de la etiqueta #ad en descripción foto	Bebida (CocaCola)
	4	No	-	-	-
	5	No	-	-	-

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de adultos y menores se aplicó el test Bonferroni, de comparaciones múltiples, necesario para trabajar con bases distintas (muestra de padres y muestra de hijos), así como para marcar diferencias entre variables con más de dos categorías (como en el caso del nivel socioeconómico).

### 3. Resultados

#### 3.1. Nivel de reconocimiento de publicidad de los menores

Más de la mitad de los encuestados fue incapaz de reconocer publicidad en aquellos casos que sí la contenían. Asimismo, como se puede observar en la Tabla 3, casi un 25% de la muestra directamente respondió que no identificaba publicidad en ninguno de los ejemplos seleccionados, tanto en los casos de YouTube como de Instagram. Instagram presenta un índice de reconocimiento de publicidad mayor que YouTube, que concentra los porcentajes más bajos de detección, concretamente en el ejemplo 4. Como ya se indicó en la metodología, entre los casos seleccionados se insertaron ejemplos que no contenían publicidad. Aun así, entre un 11% y un 15% de los niños identificó intencionalidad persuasiva en dichos ejemplos (1 de YouTube; imágenes 4 y 5 de Instagram).

**Tabla 3. Comparativa entre nivel de reconocimiento de los menores y percepción de los adultos**

Red Social	N.º ejemplo	¿Contiene publicidad?	% menores que reconocieron publicidad (N=501)	% adultos que reconocieron publicidad (N=501)
YouTube	1	No	15,0%	16,2%
	2	Sí	38,5%*	23,8%
	3	Sí	34,7%	36,7%
	4	Sí	23,0%	22,8%
	5	Sí	29,3%*	8,4%
	No reconoce publicidad en ningún ejemplo	-	24,8%	21,2%
Instagram	1	Sí	25,9%	22,2%
	2	Sí	48,1%*	20,6%
	3	Sí	37,5%	43,7%*
	4	No	11,0%	23,2%*
	5	No	14,4%	18,6%
	No reconoce publicidad en ningún ejemplo	-	23,6%	21,0%

Nota. \*Resultado estadísticamente significativo entre muestra Menor y Adulto. Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación ,05. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla utilizando la corrección Bonferroni.

Si atendemos al reconocimiento de publicidad de acuerdo al formato publicitario empleado en cada plataforma, en YouTube la muestra identificó en mayor proporción (38,5%) presencia de publicidad en el ejemplo 2, un anuncio de display situado a la derecha del vídeo destacado y sobre la lista de sugerencias; un 34,7% señaló el ejemplo 3, en el que los hermanos influencers Haacks compartieron en su canal de YouTube que se convirtieron en la nueva imagen de una marca de dulces; el anuncio estándar de vídeo saltable (ejemplo 5) fue reconocido por un 29,3% de los menores encuestados, mientras que un 23% identificó intencionalidad persuasiva en un sorteo de dispositivos electrónicos organizado por el youtuber Makiman131 (ejemplo 4) como parte del contenido de uno de sus vídeos.

En lo que respecta a Instagram, casi un 50% de los menores encuestados reconoció el anuncio insertado en stories (ejemplo 2), mientras que un 37,5% identificó como publicidad la publicación de la cantante Selena Gómez con una botella de Coca-Cola (ejemplo 3). Como se indicó en el apartado de metodología, en la publicación se insertó la etiqueta #ad en el apartado de descripción. En menor medida (25,9%) los menores encuestados detectaron emplazamiento de producto (botellas de vino) sin ningún tipo de señalización en la publicación de Leo Messi (ejemplo 1). Se puede observar que los menores identificaron en menor proporción aquellos casos en los que la intencionalidad persuasiva aparece entremezclada con el contenido de la publicación y sin señalar como tal (ejemplo 4 en YouTube y ejemplo 1 en Instagram).

Al diferenciar el nivel de reconocimiento de publicidad por sexo, edad y nivel socioeconómico, la variable que marca diferencias estadísticamente significativas es la edad. Como se puede observar

en la Tabla 4, los menores de 13 y 14 años presentaron un porcentaje de reconocimiento mayor en los ejemplos que contienen publicidad, a excepción del ejemplo 1 en la plataforma YouTube, que no contenía ningún mensaje de carácter comercial. Las diferencias son más significativas en YouTube que en Instagram. Del mismo modo, el porcentaje de niños y niñas que no reconoció publicidad en ningún caso es significativamente mayor entre los de 10 y 12 años.

**Tabla 4. Segmentación de las respuestas de los menores según sexo, edad y NSE del hogar**

Red Social	N.º ejemplo	Sexo		Edad		NSE			
		Hombre	Mujer	10-12	13-14	C1	C2	C3	D
YouTube	1	12,6%	17,0%	12,0%	19,3%*	2,8%	8,7%	15,4%	19,5%
	2	39,8%	37,4%	32,4%	47,5%*	36,1%	51,1%* (C3)	32,2%	35,3%
	3	31,2%	37,8%	32,8%	37,6%	41,7%	34,8%	37,8%	30,2%
	4	25,5%	20,7%	22,4%	23,8%	33,3%	22,8%	21,0%	23,3%
	5	26,4%	31,9%	25,1%	35,6%*	36,1%	25,0%	26,6%	30,2%
	No reconoce publicidad en ningún ejemplo	27,3%	22,6%	29,1%*	18,3%	30,6%	27,2%	23,1%	24,7%
Instagram	1	33,8%*	19,3%	24,1%	28,7%	19,4%	34,8%	21,0%	27,4%
	2	45,9%	50,0%	39,5%	60,9%*	38,9%	57,6%	52,4%	42,3%
	3	35,9%	38,9%	36,5%	39,1%	44,4%	56,5%* (C3/D)	36,4%	29,3%
	4	11,3%	10,7%	10,0%	12,4%	0,0%	16,3%	13,3%	9,8%
	5	13,4%	15,2%	14,7%	13,9%	8,3%	10,9%	15,4%	17,2%
	No reconoce publicidad en ningún ejemplo	28,1%*	19,6%	28,8%*	15,8%	41,7%* (C2/C3)	14,1%	19,6%	26,5%

Nota. \*Resultado estadísticamente significativo entre columnas dentro de la misma variable (Sexo, Edad, NSE). Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación .05. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por pares dentro de una fila de cada subtabla utilizando la corrección Bonferroni.

En cuanto al sexo, no se apreciaron diferencias significativas salvo en el ejemplo publicitario de Instagram tomado de la cuenta de Leo Messi, reconocido como tal en mayor medida por los niños que por las niñas. También es necesario destacar que ellos en mayor proporción que ellas indicaron directamente no reconocer publicidad en ninguno de los casos planteados.

En lo que respecta al nivel socioeconómico, el test de Bonferroni apenas arrojó diferencias significativas. En líneas generales, los niños pertenecientes al nivel C1 tendieron a presentar un porcentaje de reconocimiento mayor en YouTube que en Instagram con respecto a los otros niveles socioeconómicos. No obstante, también es el grupo que en mayor proporción no reconoció publicidad en ningún ejemplo en las dos plataformas estudiadas. En Instagram, los menores del grupo C2 obtuvieron un índice de reconocimiento mayor que el resto de grupos.

**Tabla 5. Tasa de acierto de los menores en cuanto a reconocimiento de publicidad**

YouTube		Instagram	
N.º aciertos	% menores (N=501)	N.º aciertos	% menores (N=501)
0 de 5	6,8%	0 de 5	0,4%
1 de 5	27,3%	1 de 5	5,6%
2 de 5	33,7%	2 de 5	30,5%
3 de 5	16,2%	3 de 5	41,1%
4 de 5	12,6%	4 de 5	15,6%
5 de 5	3,4%	5 de 5	6,8%

Derivado de los análisis anteriores, el porcentaje de niños y niñas que reconoció intencionalidad persuasiva en todos aquellos ejemplos que realmente la contenían no superó el 7%. En este caso, se entiende por acierto tanto haber marcado aquellos ejemplos que sí contenían algún elemento comercial como no haber señalado aquellos que no lo contenían. La Tabla 5 muestra que el nivel de pleno acierto es más alto en Instagram que en YouTube. Del mismo modo, en YouTube se detectó un porcentaje de 0 acierto casi por parte del 7% de la muestra, sin embargo, en Instagram no llegó al 0,5%. Asimismo, el 61% de los niños acertó entre 1 y 2 veces en los ejemplos YouTube, mientras que más del 70% señaló adecuadamente 2 y 3 veces los ejemplos de Instagram.

### 3.2. Percepción de las familias sobre la capacidad de los menores para reconocer publicidad

Sobre la capacidad de los niños y niñas para reconocer algún mensaje persuasivo en los casos seleccionados, los padres en general manifestaron un porcentaje menor de reconocimiento del que alcanzaron los menores. Como se recoge en la Tabla 3, salvo en dos casos (ejemplo 3 en YouTube e Instagram), los adultos indicaron en menor proporción que sus hijos reconocerían publicidad en los ejemplos señalados. De igual forma, en aquellos casos en los que no se aprecia intencionalidad persuasiva, los adultos intuyeron en mayor medida que sus hijos las marcarían como tal, especialmente en Instagram, donde se aprecian diferencias significativas (ejemplo 3).

Es interesante destacar que en los ejemplos que contenían formatos publicitarios estándares (ejemplo 5 en YouTube y ejemplo 2 en Instagram), el porcentaje de adultos que creyó que su hijo o hija reconocería publicidad es significativamente menor que el porcentaje de menores que la identificó. Sin embargo, en los ejemplos n.º 3 de YouTube e Instagram, en los que la inserción publicitaria es más sutil, los padres confiaron en que el nivel de identificación sería mayor por parte de los menores.

YouTube		Instagram	
Correspondencia entre respuesta adultos y menores	% adultos (N=501)	Correspondencia entre respuesta adultos y menores	% adultos (N=501)
0 de 5	0,8%	0 de 5	1,0%
1 de 5	5,2%	1 de 5	3,8%
2 de 5	16,8%	2 de 5	17,4%
3 de 5	28,7%	3 de 5	33,5%
4 de 5	30,9%	4 de 5	24,0%
5 de 5	17,6%	5 de 5	20,4%

Independientemente del nivel de acierto de los menores, también se quiso comprobar con la información disponible el nivel de correspondencia entre las respuestas de los adultos responsables y de los menores. Como se puede comprobar en la Tabla 6, cerca de la mitad de la muestra de los adultos obtuvo un nivel de coincidencia alto (entre 4 y 5 aciertos) con relación a lo marcado por los menores tanto para YouTube como para Instagram; asimismo, sobre 1/3 presentó un conocimiento medio (3 aciertos) en ambas plataformas, mientras que aproximadamente un 20%, un conocimiento bajo (entre 1 y 2 aciertos).

## 4. Discusión

Los datos que arroja este estudio invitan a cuestionarse la capacidad del menor para reconocer publicidad en redes sociales, sobre todo cuando aparece entremezclada con otro tipo de contenidos. Los casos que presentaron un porcentaje más bajo de reconocimiento son aquellos formatos híbridos y no catalogados como publicidad (como el emplazamiento de producto en YouTube e Instagram). Este resultado se alinea con la hipótesis de trabajo de investigaciones previas (Mallinckrodt & Mizerski, 2007; An et al., 2014; Van-Reijmersdal et al., 2017; Vanwesenbeeck et al., 2017) al asumir que, ante este tipo de nuevos formatos publicitarios, los niños parecen dedicar menos recursos cognitivos a reconocer aquellos mensajes persuasivos más sutiles o encubiertos.

En general, los formatos publicitarios estándares presentaron unos niveles más altos de detección que aquellos que entremezclaban contenidos. Así, los ejemplos que alcanzaron un menor índice de detección (menos del 26%) se corresponden con emplazamientos de producto en YouTube (youtuber sorteando Super Nintendo) y en Instagram (Leo Messi y dos botellas de vino de Vega Sicilia en primer plano), contenido que no estaba catalogado como promocional, a diferencia de otros ejemplos (como los ejemplos 2 y 3 de Instagram) que sí se etiquetaron como promocionales y presentaron un porcentaje mayor de detección (por encima del 38%). Parece que una señalización explícita y clara de los mensajes publicitarios serviría de ayuda a los niños para diferenciar qué tipología de contenidos están consumiendo a través de redes sociales.

Si se presta atención a las plataformas analizadas como soportes publicitarios, cabe resaltar que YouTube presentó porcentajes de identificación de publicidad más bajos. Casi un 70% de esos menores no percibió la intencionalidad persuasiva en un emplazamiento de producto. En Instagram tampoco se registraron unos porcentajes elevados de detección de publicidad. Como ya se explicó anteriormente, los formatos estándares, como los anuncios en stories, fueron de media más identificados que otros

mensajes comerciales más implícitos. Se observa la tendencia de que, a mayor uso de la red social, menor porcentaje de reconocimiento de la publicidad que alberga, probablemente consecuencia de un bajo esfuerzo cognitivo del menor dada la familiaridad en el manejo de estas plataformas, una conducta ya señalada en trabajos anteriores. Asimismo, es necesario destacar que la edad es la variable que marca más diferencias significativas en el reconocimiento de la publicidad por parte de los menores. Como ya destacaron previamente otros autores (Hudders et al., 2017), la madurez resulta clave en el reconocimiento del fenómeno publicitario, de ahí que el proceso de alfabetización deba ser acorde a la edad de niños y niñas.

También es interesante destacar que, al segmentar los resultados en función del sexo, el ejemplo seleccionado del perfil de Instagram de Leo Messi (ejemplo 1 Instagram) fue reconocido como emplazamiento publicitario en mayor proporción por los niños que por las niñas. Igualmente, en YouTube son los niños quienes reconocieron en mayor medida que las niñas el sorteo de consolas de Makiman131 como publicidad (ejemplo 4). Asimismo, hay un mayor reconocimiento por parte de las niñas de presencia de marca en la foto de Selena Gómez, así como en los contenidos de los hermanos Haacks en YouTube, un canal más generalista orientado al público infantil y juvenil. Consecuentemente, parecería observarse que los niños o niñas detectarían en mayor proporción la intencionalidad publicitaria dependiendo de la afinidad que tengan con la temática del contenido en el que se inserta el mensaje comercial. Sobre la percepción de los padres respecto a la capacidad de sus hijos para identificar el fenómeno publicitario, los adultos tendieron a subestimar el nivel de reconocimiento publicitario de los menores en los casos seleccionados, en línea de lo ya destacado por análisis anteriores (Buijzen, 2014; Oates et al., 2014; Buijzen & Valkenburg, 2003). Aunque estas investigaciones están centradas en el estudio de la televisión, podría deducirse que este punto de vista de los padres sobre la capacidad de sus hijos para relacionarse con la publicidad es independiente del soporte, fruto de la desconfianza que les genera su carácter persuasivo (Young et al., 2003; Tziortzi, 2009). Por ello, una baja proporción de padres (1 de cada 5) presentó un pleno nivel de correspondencia con las respuestas marcadas por sus respectivos menores en el cuestionario, lo que podría asociarse con un conocimiento relativo de su capacidad para identificar mensajes persuasivos en redes sociales.

Esta investigación ofrece unas líneas de pensamiento y de trabajo que no pretenden ser concluyentes dadas las limitaciones del método y del enfoque empleado. Los resultados se basaron en las respuestas que los propios encuestados aportaron y en ejemplos puntuales extraídos de su contexto real. Asimismo, para analizar la capacidad del menor para reconocer la publicidad recibida a través de redes sociales se propusieron unas preguntas y una selección de casos inspiradas en investigaciones previas, pero no empleadas previamente, lo que puede también considerarse limitante para la investigación. Por ello resultaría necesario seguir mejorando una escala para medir la alfabetización publicitaria en nuevas plataformas y medios.

En estudios futuros se propone seguir profundizando en esta línea de trabajo bajo un enfoque cualitativo para tratar de averiguar qué procesamiento hacen los menores de esos contenidos promocionales entremezclados con entretenimiento, ya que el reconocimiento del fenómeno es sin duda el primer paso para una adecuada alfabetización publicitaria (An et al., 2014). Se trata, en definitiva, de seguir explorando la conexión entre alfabetización en un entorno digital y educación dirigida al público infantil, relación aún poco estudiada en la literatura académica.

## 5. Conclusiones

La era digital modifica las estrategias publicitarias para alcanzar a las distintas audiencias, incluyendo a los más jóvenes. Las redes sociales ocupan gran parte de su tiempo de consumo de Internet por lo que resultan plataformas muy atractivas para los anunciantes. En ellas, los formatos publicitarios que entremezclan contenidos se han hecho especialmente populares. Parece detectarse una falta de reconocimiento por parte de los menores del fin persuasivo de estos contenidos que aparecen entremezclados con contenidos de entretenimiento. En cambio, los formatos estándares, como los anuncios en stories, son mejor identificados. La edad resulta determinante para el índice de reconocimiento: cuanta más edad, mayor índice de acierto, lo que apunta a que la alfabetización

publicitaria debe adaptarse al proceso madurativo de los menores. Los padres, por su parte, tienden a subestimar la capacidad de sus hijos e hijas para reconocer los mensajes publicitarios en redes sociales, muy probablemente fruto de la desconfianza que les genera este tipo de contenido. Los esfuerzos de alfabetización también deberían alcanzar a esta población especialmente crítica.

Por último, cabe plantear que una señalización explícita y clara de los mensajes publicitarios podría servir de ayuda a los menores para diferenciar los contenidos que consumen en redes sociales.

### Apoyos

Este trabajo de investigación se circunscribe al proyecto Fondecyt Iniciación N.º 11170336 con el título «El menor de edad como consumidor. Análisis de la publicidad que recibe el usuario de 10 a 14 años a través de los dispositivos móviles». Esta investigación también recibió apoyo económico del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

### Referencias

- An, S., Jin, H.S., & Park, E.H. (2014). Children's advertising literacy for advergames: Perception of the game as advertising. *Journal of Advertising*, 43(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.795123>
- Buijzen, M. (2014). The family's role in children's interpretation of advertising. In M. Blades, C. Oates, F. Blumberg, & B. Gunter (Eds.), *Advertising to children: New directions, new media* (pp. 137-157). Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137313256>
- Buijzen, M., & Valkenburg, P.M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness: A review of research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 437-456. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(03\)00072-8](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00072-8)
- Buijzen, M., Van-Reijmersdal, E., & Owen, L. (2010). Introducing the PCMC Model: An investigative framework for young people's processing of commercialized media content. *Communication Theory*, 20(4), 427-450. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01370.x>
- Cabello, P., Claro, M., Rojas, R., & Trucco, D. (2020). Children's and adolescents' digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, (pp. 1-19). <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- CONAR (Ed.) (2018). *Chilean code of advertising ethics, 6.0 version*. <https://bit.ly/2Ho2qlt>
- De-Cicco, R., Iacobucci, S., & Pagliaro, S. (2020). The effect of influencer-product fit on advertising recognition and the role of an enhanced disclosure in increasing sponsorship transparency. *International Journal of Advertising*, (pp. 1-27). <https://doi.org/10.1080/02650487.2020.1801198>
- De-Jans, S., & Hudders, L. (2020). Disclosure of vlog advertising targeted at children. *Journal of Interactive Marketing*, 52, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.03.003>
- De-Jans, S., Van-de Sompel, D., Hudders, L., & Cauberghe, V. (2017). Advertising targeting young children: An overview of 10 year of research. *International Journal of Advertising*, 38(2), 1-34. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1411056>
- Feijoo, B., & García, A. (2019). Children attitude faced with the advertising they receive through their mobile devices. *adComunica*, 18, 199-218. <https://bit.ly/3pOGmbm>
- Feijoo, B., & Pavez, I. (2019). Audiovisual content with advertising intention in children's videos on YouTube: The case of the Soy Luna series. *Communication & Society*, 32, 313-331. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.313-331>
- Feijoo, B., Sádaba, C., & Bugueño, S. (2020). ¿Nivel experto o ingenuo? Detección y confianza de los niños en la publicidad que reciben a través de sus dispositivos móviles. Perfiles de usuario. *ZER*, 25, 231-248. <https://doi.org/10.1387/zer.21520>
- Goodrich, K., Schiller, S.Z., & Galletta, D. (2015). Consumer reactions to intrusiveness of online-video advertisements: Do length, informativeness, and humor help (or hinder) marketing outcomes? *Journal of Advertising Research*, 55(1), 37-50. <https://doi.org/10.2501/JAR-55-1-037-050>
- Hudders, L., Pauw, P.D., Cauberghe, V., Panic, K., Zarouali, B., & Rozendaal, E. (2017). Shedding new light on how advertising literacy can affect children's processing of embedded advertising formats: A future research agenda. *Journal of Advertising*, 46(2), 333-349. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1269303>
- IAB Spain (Ed.) (2020). *Social networks annual study*. <https://bit.ly/2RuxZSn>
- Ip, J., Mehta, K., & Coveney, J. (2007). Exploring parents' perceptions of television food advertising directed at children: A South Australian study. *Nutrition & Dietetics*, 64(1), 50-58. <https://doi.org/10.1111/j.1747-0080.2007.00069.x>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56(3), 560-584. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x>
- Mallinckrodt, V., & Mizerski, D. (2007). The effects of playing an advergame on young children's perceptions, preferences, and requests. *Journal of Advertising*, 36(2), 87-100. <https://doi.org/10.2753/joa0091-3367360206>
- Marti-Pellón, D., & Saunders, P. (2015). Children's exposure to advertising on games sites in Brazil and Spain. [Exposición infantil a anuncios en webs de juegos de Brasil y de España]. *Comunicar*, 45, 169-177. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-18>
- Oates, C., Newman, N., & Tziortzi, A. (2014). Parent's beliefs about, and attitudes towards, marketing to children. In M. Blades, C. Oates, F. Blumberg, & B. Gunter (Eds.), *Advertising to children: New directions, new media* (pp. 115-136). Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137313256>
- Rozendaal, E., Oprea, S.J., & Buijzen, M. (2016). Development and validation of a survey instrument to measure children's advertising literacy. *Media Psychology*, 19(1), 72-100. <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.885843>
- Saraf, V., Jain, N.C., & Singhai, M. (2013). Children and parents' interest in tv advertisements: Elucidating the persuasive intent of advertisements. *Indian Journal of Marketing*, 43(7), 30-30. <https://doi.org/10.17010/ijom/2013/v43/i7/34016>

- Truong, Y., & Simmons, G. (2010). Perceived intrusiveness in digital advertising: Strategic marketing implications. *Journal of Strategic Marketing*, 18(3), 239-256. <https://doi.org/10.1080/09652540903511308>
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., & González-Río, M.J. (2018). Kid influencers on YouTube. A space for responsibility. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-1230. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303>
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., & Martínez-Pastor, E. (2019). YouTube, children, and collaborative culture. A literature review. *Historia y Comunicación Social*, 24(1), 331-351. <https://doi.org/10.5209/HICS.64498>
- Tziortzi, A. (2009). *The perceived effects of food advertising on children in Cyprus*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Sheffield.
- Van-Dam, S., & Van-Reijmersdal, E. (2019). Insights in adolescents' advertising literacy, perceptions and responses regarding sponsored influencer videos and disclosures. *Cyberpsychology*, 13(2). <https://doi.org/10.5817/cp2019-2-2>
- Van-Reijmersdal, E., Rozendaal, E., Smink, N., Van-Noort, G., & Buijzen, M. (2017). Processes and effects of targeted online advertising among children. *International Journal of Advertising*, 36(3), 396-414. <https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1196904>
- van Reijmersdal, E.A., & Rozendaal, E. (2020). Transparency of digital native and embedded advertising: Opportunities and challenges for regulation and education. *Communications*, 45(3), 378-388. <https://doi.org/10.1515/commun-2019-0120>, <https://dx.doi.org/10.1515/commun-2019-0120>
- Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., & Ponnet, K. (2017). Children and advergames: the role of product involvement, prior brand attitude, persuasion knowledge and game attitude in purchase intentions and changing attitudes. *International Journal of Advertising*, 36(4), 520-541. <https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1176637>
- VTR (Ed.) (2019). *Digital radiography 2019*. <https://bit.ly/3kowlxU>
- Watts, L. (2004). The acceptable face of brands in schools. *Consumers*, 6, 44-49. <https://doi.org/10.1108/17473610510814417>
- Young, B.M., De-Bruin, A., & Eagle, L. (2003). Attitudes of parents towards advertising to children in the UK. *Journal of Marketing Management*, 19(3), 475-490. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2003.9728220>
- Zarouali, B., de Pauw, P., Ponnet, K., Walrave, M., Poels, K., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2019). Considering children's advertising literacy from a methodological point of view: Past practices and future recommendations. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 40(2), 196-213. <https://doi.org/10.1080/10641734.2018.1503109>

# Comunicar

NUEVA WEB

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)





# El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo

The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking

 Dr. Jesús Bermejo-Berros. Catedrático, Laboratorio LipsiMedia, Universidad de Valladolid (España) (jesus.bermejo@uva.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2830-604X>)

## RESUMEN

En la conceptualización de la Educomunicación se ha de avanzar hacia la integración de sus dos grandes perspectivas. Fomentar el diálogo crítico es un objetivo compartido por ambas, por lo que es preciso profundizar en sus propiedades, métodos y funciones educativas. Se presenta un modelo formativo en educomunicación que ha sido testado mediante una investigación empírica. Durante dos semanas, 246 niños entre seis y once años asisten a sesiones formativas con dos tipos de productos audiovisuales. La mitad de los niños sigue un proceso formativo según la metodología dialógico-crítica y la otra mitad una metodología de diálogo-conversacional. Los resultados muestran que los niños que siguen la formación dialógico-crítica se benefician significativamente en la construcción de su competencia mediática y pensamiento narrativo, en comparación con los niños de los grupos dialógico-conversacional. Los resultados revelan también que no todos los tipos de contenidos audiovisuales son beneficiosos para la formación del pensamiento del niño. Esta investigación pone de manifiesto cuáles son las propiedades del método dialógico-crítico propuesto que permiten al niño mejorar su competencia mediática e ilustra la complementariedad entre el proceso de diagnóstico-estático de competencias y el proceso formativo-dinámico que conduce al pensamiento crítico. Desde un punto de vista aplicado, este método ha mostrado su utilidad para ser utilizado por el profesor para fomentar en su grupo de alumnos una educación mediática que contribuya al desarrollo del pensamiento narrativo.

## ABSTRACT

In the conceptualization of Educommunication, progress must be made towards the integration of its two great perspectives. Encouraging critical dialogue is a goal shared by both, so it is necessary to delve into its educational properties, methods and functions. A training model in Educommunication that has been tested through empirical research is presented. For two weeks, 246 children between six and eleven years old, attended training sessions with two types of audiovisual products. Half of the children were involved in a training process using critical dialogical methodology, whereas the training process for the other half of the children followed conversational dialogue methodology. The results show that children who follow the critical dialogical training benefit significantly in the construction of their media competence and narrative thinking, compared to the children of the conversational dialogical groups. The results also reveal that not all types of audiovisual content are beneficial to the construction of children's thinking. This research reveals the properties of the proposed critical dialogical method that allows children to improve their media competence and illustrates the complementarity between the diagnostic-static process of competences and the formative-dynamic process that leads to critical thinking. From an applied point of view, the critical dialogical method has been useful for use by teachers to foster a media education in their group of students that contributes to the development of narrative thinking.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educomunicación, competencia mediática, pensamiento crítico, diálogo, narrativas audiovisuales, pensamiento narrativo.

Educommunication, media competence, critical thinking, dialogue, audiovisual narratives, narrative thinking.



## 1. Introducción

Desde un punto de vista conceptual, los estudios en educomunicación pueden situarse en algún punto de una dimensión bipolar que viene determinada por el grado de intersección entre Educación y Comunicación. En uno de los polos se encuentran los trabajos que se interesan por la alfabetización, la «media literacy», la competencia o el desenvolvimiento mediáticos. En el otro polo, encontramos estudios interesados en desentrañar la contribución del proceso educativo mediático al desarrollo de la persona (autonomía, creatividad, actitud crítica, empoderamiento, participación social, valores, ideología y pensamiento). Ambas perspectivas son necesarias y compatibles pues están imbricadas de manera dialéctica. La conceptualización epistemológica del campo se ha de alimentar de ambas pues comparten la relevancia de la comunicación en la educación (y viceversa). Aun cuando sean indisociables en el binomio educación/comunicación, en una el foco se sitúa en la noción de competencia mediática, en la otra predomina el foco en la educación/desarrollo de la persona. Si bien la una no puede ser reducida a la otra, pueden integrarse en un mismo estudio, como se argumenta más abajo.

Estas diferentes concepciones en Educomunicación comparten tanto la noción de comunicación (Gregorio, 2018) como la tradición dialógica y crítica (Barbas-Coslado, 2012). Las principales corrientes actuales, alejadas hace años de una visión meramente instrumentalista y tecnológica, conciben la Educomunicación como una actividad dialógica, participativa y crítica. Partiendo de este consenso sobre este desiderátum y finalidad de la Educomunicación, es necesario profundizar sobre lo que se entiende por diálogo y pensamiento crítico y, especialmente, cómo se fomenta en el contexto educativo. Como respuesta a esta carencia, se presenta en este trabajo una propuesta teórica y metodológica, testada mediante una investigación empírica, que muestra los beneficios para la Educomunicación del método dialógico-crítico. El planteamiento incluye una expansión de la noción de competencia mediática y su articulación en una metodología formativa que integra una específica concepción del diálogo y el contexto.

### 1.1. Competencia mediática, pensamiento, diálogo crítico y contexto formativo

Los estudios de competencia mediática han articulado un conjunto de ejes y dimensiones (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012) que han conducido a diagnosticar unos niveles insuficientes de competencia mediática, tanto en adultos (Ferrés et al., 2011), jóvenes (Pérez-Rodríguez et al., 2019) y niños (García-Ruiz et al., 2014; Caldeiro-Pedreira et al., 2017). Este tipo de indagación es importante, pues contribuye a reivindicar ante las instituciones políticas la necesidad de la educomunicación en la educación. Se trata de estudios diagnósticos y, por tanto, de naturaleza estructural y estática que miden el nivel adquirido en un momento preciso. La cuestión que se plantea es cómo mejorar esos niveles de competencia y para qué. Si la Educomunicación busca integrar los dos polos señalados más arriba, debe conectar el diagnóstico estático de la competencia mediática con modelos dinámicos que conduzcan al aprendizaje y mejora de esas estructuras en contextos formativos. Si busca fomentar la autonomía, la creatividad, el diálogo y pensamiento críticos, debe revisar y expandir los conceptos que utiliza, las herramientas de análisis y los métodos utilizados. Para ello es necesario ampliar la concepción de lo que entendemos por competencia mediática, lo que implica una reflexión teórica, metodológica y aplicada. Desde nuestra concepción, la competencia mediática diagnóstico-estática ha de complementarse con una segunda aproximación formativo-dinámica y viceversa. Para ello es necesario ubicar e integrar los ejes y dimensiones de competencia mediática de conocimiento, comprensión y expresión (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012), dentro del marco más amplio del pensamiento. Este incluye un conjunto de procesos mentales y un contexto de actuación. La comunicación mediática moviliza los primeros (atención/percepción, comprensión, memoria, conocimiento, imaginación, etc.), en un proceso de construcción de las estructuras de conocimiento, siguiendo una dialéctica de asimilación del contenido mediático (codificación/descodificación, comprensión, interpretación, valoración) y de acomodación al mismo (expresividad, creatividad, producción, participación y actitud crítica). La manera en que se activen los procesos mentales dependerá de las condiciones del contexto y del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. La adquisición de competencia mediática y actitud crítica que la Educomunicación busca fomentar, dependerá de la manera en que se articule la actividad educativa, las características del contexto de actividad y del modo en que se movilicen esos procesos mentales en función del contexto. El pensamiento

se activa cuando nos enfrentamos a una situación desequilibrante interna o externa percibida como un problema ante la que debemos producir una respuesta. El resultado del pensamiento conduce a esa respuesta y está vinculado a la acción, bien para guiarla/evaluarla o bien para desencadenarla. El pensamiento es por tanto un proceso homeostático de autorregulación y equilibración maximizadora de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975), que nos lleva a intentar dar respuesta a las dificultades que nos presenta nuestro entorno. Ello hace que aprendamos y acumulemos experiencia.

En educomunicación, el diálogo participa en activar el pensamiento y la competencia mediática. En el diálogo-conversacional el educador introduce interrogantes sobre el contenido mediático. Los participantes expresan-defienden sus opiniones y actitudes (individuales). De acuerdo con Bohm (1996), este tipo de diálogo difícilmente puede conducir a desarrollar actitudes críticas, tal y como las entenderemos aquí, porque no permite cuestionar la postura actual del sujeto, apoyada en asentadas creencias previas a la participación. Si el diálogo ha de contribuir al cambio, como resultado del desarrollo de actitudes críticas, debe haber un proceso que permita esa transformación que dé como resultado la mejora de las competencias y estructuras de pensamiento. Postulamos que ese mecanismo es el de una determinada manera de interrogación implementada en un contexto de búsqueda colectivo/grupal y que denominaremos diálogo-crítico. Se trata de un tipo de diálogo diferente al conversacional. Tiene elementos en común con la mayéutica socrática, y otras posturas contemporáneas como la problematización del conocimiento (Freire, 1973) o el método crítico en la construcción de estructuras cognitivas (Inhelder et al., 1974; Inhelder & Cellier, 1996). Como argumenta Bang (2016), una situación contribuye al desarrollo cuando uno de los participantes experimenta un estado de apertura, incertidumbre e indeterminación en relación a lo que está ocurriendo en ese momento. Ello le puede llevar, si las condiciones son apropiadas y lo favorecen, a realizar ajustes mentales y tomas de decisión que lleven a nuevas acciones que busquen reequilibrar los desequilibrios experimentados. En este proceso, como ya señalara Sartre (1943), hay un cuestionamiento (questioning), y una búsqueda de respuestas como argumentara Dewey (1938).

Finalmente, para poder implementar el diálogo-crítico es requisito indispensable un cierto tipo de contexto en el que tenga lugar una determinada actividad. Podemos distinguir diferentes tipos de contexto formativo en función de la manera en que el educador dinamiza el diálogo, define y desarrolla la actividad. Postulamos, para desarrollar el diálogo-crítico, un contexto de carácter sociocultural (Wertsch, 1993; Lave, 2001; Rogoff, 1990; 2003), en el que el educador promueva la competencia mediática y las actitudes críticas según la teoría de la actividad (Leontiev, 1981; Engeström, 2015) y de pasos sucesivos (Galperin, 1995; Talizina, 1988).

En resumen, el diálogo-crítico requiere, desde esta perspectiva teórica, una unidad de análisis que incluya la imbricación de cuatro dimensiones: a) Las competencias del sujeto activadas/fomentadas en la actividad; b) Un producto mediático concreto; c) Una actividad sociocultural dialógico-crítica promovida y canalizada por el educador en pasos sucesivos; d) La participación colectiva de los miembros del grupo. En la investigación que sigue, se ilustra este modelo que ha permitido, al mismo tiempo, poner en evidencia tanto un proceso de diagnóstico como de formación de competencia mediática y cambio de estructuras de pensamiento, a través del diálogo-crítico en un contexto sociocultural.

## 1.2. Relato televisivo y formación dialógico-crítica: Un estudio empírico

En un mundo multipantalla, el consumo de relatos audiovisuales a lo largo de la infancia sigue siendo muy importante (Gallardo-Camacho et al., 2020). Mediante esa asimilación recurrente e informal de relatos audiovisuales, el niño también adquiere competencia mediática. Ese proceso es susceptible de modelar progresivamente sus estructuras de pensamiento narrativo. Hoy sabemos que hay dos tipos de pensamiento, el paradigmático y el narrativo (Bruner, 1986). Mientras el primero se aplica sobre todo al mundo físico y a las abstracciones lógico-matemáticas, el segundo al mundo social y personal. El pensamiento narrativo se activa tanto para comprender como para responder y expresarse ante las vicisitudes que les acontecen a las personas en su entorno social y cultural. Esta actividad va dando forma progresivamente a la construcción de la persona, su identidad y ser sociocultural. El pensamiento narrativo produce y se alimenta de relatos (reales y ficticios). Es por ello muy importante su interacción

con los contenidos mediáticos pues estos participan en el modelado de su pensamiento (Lipman, 1998; Mateos & Núñez, 2011; Aguirre-de-Ramírez, 2012) y van configurando a lo largo de la infancia sus cinco estructuras cognitivo-emocionales de: acción, causa, intención-motivación, espacio-diegético, tiempo (Bermejo-Berros, 2007). Pensar, para resolver un desequilibrio narrativo, conduce a poner en funcionamiento esas estructuras. La educación ha de buscar que el modelado de estas sea el apropiado para el niño. Además, se ha subrayado la importancia de que las estructuras construidas en ese proceso permitan al niño transferir el principio de aprendizaje implicado, de forma adaptativa, a nuevas situaciones (Bruner, 2006). La cuestión que se plantea es mediante qué método formativo se puede fomentar la adquisición de estructuras de pensamiento que doten al niño de una mejor competencia mediática. A partir de ello, los objetivos e hipótesis de esta investigación son:

1) Indagar si el contexto de formación sobre un producto mediático, bien de tipo diálogo-crítico o dialógico-conversacional, es susceptible de mejorar las estructuras de pensamiento narrativo del niño y por ende su competencia mediática. Se formula una primera hipótesis en relación al tipo de formación:

- H1. Mientras que los niños que siguen un proceso formativo diálogo-crítico mejoran sus relatos y los estructuran de forma coherente y adecuada para el pensamiento narrativo, la simple exposición de los niños a relatos audiovisuales en un contexto de interacción social informal y de diálogo-conversacional, no es suficiente para mejorar la estructura de sus esquemas narrativos.

2) Indagar si unos productos audiovisuales favorecen el desarrollo de competencia mediática y estructuras de pensamiento y otros no. La investigación sobre relatos audiovisuales ha mostrado que hay productos «narrativizantes» que favorecen el desarrollo cognitivo y otros «desnarrativizantes» que lo desestructuran (Bermejo-Berros, 2007). Una segunda hipótesis plantea así la influencia sobre el niño del tipo de relato audiovisual:

- H2. Los relatos narrativizantes contribuyen a que los niños se beneficien de los procesos didácticos de educomunicación en su adquisición de competencia mediática mientras que los relatos desnarrativizantes no les permiten obtener tales beneficios.

3) Investigar si la edad del niño, como indicador del nivel de desarrollo, influye sobre los eventuales beneficios que puede obtener del proceso formativo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y si estos beneficios son además mayores cuando el tipo de relato es narrativizante. Se plantea una tercera hipótesis:

- H3. Tanto el tipo de formación como el tipo de relato audiovisual influyen sobre los beneficios que el niño puede obtener y su intensidad dependerá de su nivel de desarrollo.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes y grupos experimentales

Durante dos semanas, 246 niños de dos colegios de Castilla y León, correspondientes a los cursos 1º, 3º y 5º de educación primaria (M: 6;8; 8;2; y 10;8), participan en cuatro sesiones de 50 minutos cada una, desarrolladas en la sala de audiovisuales del colegio. Los alumnos de cada grupo clase son divididos en grupos experimentales, en función de los tres factores experimentales indagados en la investigación (tipo de formación: dialógica-crítica vs dialógica-conversacional; tipo de relato: narrativizante vs desnarrativizante; nivel de edad: 1º-3º-5º). Como resultado del cruce de estos tres factores con sus variables respectivas (diseño de grupos: 2x2x3), se obtienen 12 grupos experimentales que participan en las sesiones formativas.

### 2.2. Método

En la primera sesión (pretest), el niño ve un episodio de una serie de animación y, a continuación, realiza una prueba diagnóstica de su nivel de comprensión y restitución verbal del episodio visionado. En la cuarta sesión (postest) se reproduce este procedimiento con otro episodio. Tomando en cuenta los indicadores que investigaciones anteriores han aportado (Bermejo-Berros, 2007), la mitad de los grupos experimentales ven en total cuatro episodios de la serie narrativizante «David el Gnomo» y la otra mitad, otros cuatro de la serie desnarrativizante «Bola de Dragón». En las sesiones segunda y tercera los niños, tras ver el episodio (duración media 20'), asisten (durante 30') a una sesión con el educador según el tipo formativo al que hayan sido adscritos (dialógico o conversacional). Por tanto, en el pretest se diagnóstica el nivel de competencia inicial, las dos sesiones formativas intermedias son actividades que buscan el

aprendizaje de competencia mediática y, finalmente, el postest diagnostica si la formación ha inducido una microgénesis de estructuras narrativas y competencia mediática.

Para la fase formativa, el método diseñado en esta investigación es el resultado de la toma en consideración de los aspectos teóricos presentados más arriba e incluye los siguientes componentes:

1) Tipo de actividad: Partiendo de la teoría de la actividad (Leontiev, 1981; Engeström, 2015), la tarea-actividad promovida por el educador durante las sesiones formativas, incluye varios componentes. En esta investigación, los dos tipos de formación articulan de forma diferente los cuatro componentes de la actividad:

El motivo, que puede ser externo o interno, es la interpretación que hace el niño del contexto en el que se encuentra (qué quiero hacer o/y se me pide que haga) y que le conduce a dar una dirección/objetivo a sus acciones y operaciones durante la sesión. En la situación dialógica, las interrogantes del educador problematizan la situación e impelen al niño a orientar su motivo hacia la necesidad de realizar ajustes sucesivos. En cambio, en la situación conversacional, el educador/animador reproduce los patrones de un contexto natural donde simplemente se habla en torno a un relato visionado. No hay por tanto problematización ni reorientación del motivo inicial.

El objetivo es la concreción del motivo. En el contexto dialógico, es restituir bien el relato, mientras que, en el contexto conversacional, es hablar sobre el relato.

La acción es la respuesta material concreta. En nuestro caso, las verbalizaciones del niño durante la sesión. En la situación dialógica, las acciones del educador son preguntas específicas focalizadas en la necesidad de que los niños participen describiendo bien todos los elementos del relato. Estas preguntas incluyen los componentes de acción de las secuencias narrativas, los componentes de representación causal y espacio-temporal (quién hace qué, dónde, cuándo, por qué y para qué). Este proceso comunicativo incluye todos los elementos que conforman las cinco estructuras del pensamiento narrativo. En cambio, en la situación conversacional, no hay un plan de acción específico. Las acciones de los niños son el resultado de los deseos que quieren manifestar en relación al relato actual o de experiencias pasadas, de interrogantes espontáneas que les surgen durante la sesión. El educador/animador se limita a invitar a los niños a comentar las imágenes, a dar su opinión sobre los relatos visionados, a compararlos con otros, etc.

Finalmente, la operación es el conjunto de respuestas concretas a cada interpelación del educador o de otros niños durante la sesión. En la situación dialógica, los niños han de realizar operaciones en relación a las cinco estructuras de pensamiento para poder dar respuesta a las acciones que les solicitan. En cambio, en la situación conversacional, solo se activan aquellas operaciones que se requieren para la conversación espontánea que va teniendo lugar durante la sesión.

2) Etapas formativas: En la situación dialógica, la planificación del educador incluye cuatro etapas que buscan fomentar la equilibración maximizadora: acción (el niño inicialmente cuenta el relato); desequilibrio (el educador introduce interrogantes que provocan perturbación cognitiva pues apelan a las lagunas aparecidas en la acción acomodadora inicial); reequilibración inicial (los niños responden a los desequilibrios planteados en las interrogantes); equilibración final (las perturbaciones se han ido colmatando de tal modo que al final se ha completado el proceso de restitución verbal del relato visionado). Hay, por tanto, una alternancia interactiva cíclica entre el proceso expresivo de acomodación mediante el lenguaje y la asimilación de las respuestas adecuadas que han sido aportadas en las interacciones entre los participantes en la situación. Estas respuestas ayudan a los niños a entender los desajustes percibidos y les conducen a una mejor equilibración cognitiva. Este proceso va «de la periferia hacia el centro» según la concepción de la equilibración maximizadora de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975). Se inicia con una interrogante genérica (contar el relato).

Tras la primera respuesta, se inicia un proceso en el que, las interrogantes a las que van respondiendo los niños permiten ir reconstruyendo las relaciones horizontales y verticales de los tres niveles y de las cinco estructuras narrativas descritas en el siguiente apartado. Se va pasando así, mediante pasos sucesivos, que van de la periferia (el qué) hacia el centro (cómo, por qué y para qué), suscitando una mejora progresiva de la comprensión y expresión de las cinco estructuras que conforman el pensamiento narrativo. Este método se ajusta asimismo a las propuestas de Galperin (1995), que conducen al niño a una progresiva

interiorización de las verbalizaciones externas hacia una interiorización mental de las mismas. Por otro lado, este proceso formativo de andamiaje (scaffolding), en el que se va suscitando la reconstrucción de la coherencia estructural del relato, tiene lugar en la ZDP pues arranca en el nivel inicial expresado por el niño y, durante la sesión, mediante este procedimiento mayéutico incitando al niño a producir mejores respuestas en su nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 2000). Por el contrario, en la situación conversacional, no hay etapas propiamente dichas pues el discurrir de la actividad sigue la espontaneidad de los participantes, reproduciendo así la situación mediática en un entorno natural.

### 3. Resultados

La noción de competencia-mediática se refiere aquí al grado de adecuación del proceso de asimilación/acomodación del relato audiovisual. Ser competente es ser capaz, tanto de comprender el relato visionado (asimilándolo correctamente a los esquemas de conocimiento) como de restituirlo después verbalmente y ser capaz de dar explicaciones que permitan verificar que se posee la habilidad mental para dar cuenta de las cinco estructuras narrativas que lo componen: (a) acción/acontecimientos (dar cuenta del qué aconteció); (b) coherencia de las relaciones causales (por qué/para qué ocurrió tal o tal cosa); (c) intención-motivación de actantes-personajes en su identidad personal, relacional y funcional (qué pretende tal o tal personaje y funciones actanciales) y (d/e) relaciones espacio-temporales (dónde y cuándo ocurre; relación entre las acciones situadas antes/durante/después). Para la restitución de los componentes de estas estructuras en el momento de contar el relato visionado, es preciso realizar operaciones microestructurales/macroestructurales (Marinkovich, 1999), mediante actividades de abstracción «reflexionante» (Piaget, 1975). Estas actividades de pensamiento permiten organizar el relato evocado por el niño y sus estructuras en tres niveles: nivel 1 de relaciones secuenciales proximales (OS: Orden Secuencial); nivel 2 de relaciones configuracionales distales (OC: Orden Configuracional) y nivel 3 de coherencia causal (NS: Núcleos Semánticos).

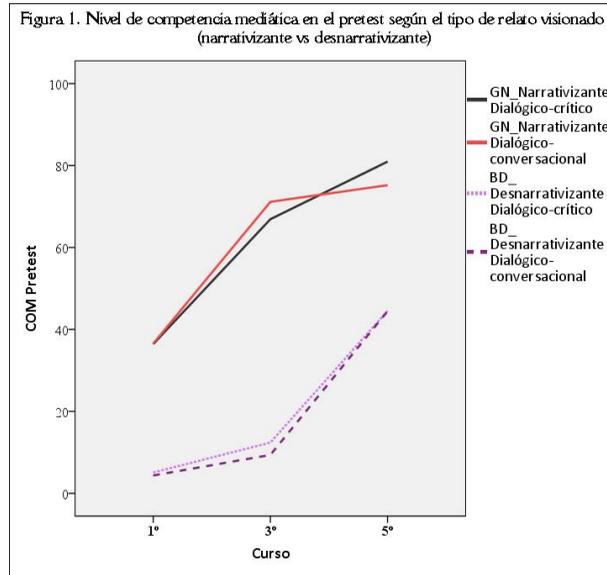
Para el análisis de resultados se ha procedido a evaluar el nivel de competencia mediática de pensamiento narrativo, tanto en el pretest como en el postest, mediante el cálculo del índice de Habilidad Narrativa o Competencia Mediática. Este índice mide, en relación a los relatos mediáticos con los que el niño ha interactuado, el grado en el que restituye verbalmente las cinco estructuras de pensamiento narrativo. Representa de este modo el nivel de competencia en el momento de acomodar los esquemas asimilados durante el visionado, diagnosticados en el pretest, y el grado de competencia adquirido durante la formación y testado en el postest. El índice de Habilidad Narrativa o Competencia Mediática (COM) incluye elementos tanto cualitativos como cuantitativos. Se calcula tanto el Nivel Estructural de sus tres estructuras (OS+OC+NS), como la Densidad Cognitiva que contiene el número de Conectores Temporales (CT), Conectores Causales (CC) y número de Segmentos evocados por el niño en su narración (SEGMENT). La fundamentación teórica, formulación metodológica y empírica de este índice COM y sus componentes, se ha articulado en investigaciones anteriores (Bermejo et al., 2018; Oregui et al., 2019).

El siguiente relato evocado por Ana (8;4 años) en el pretest del episodio «El Oso atrapado» de David el Gnomo ilustra el cálculo del índice COM:

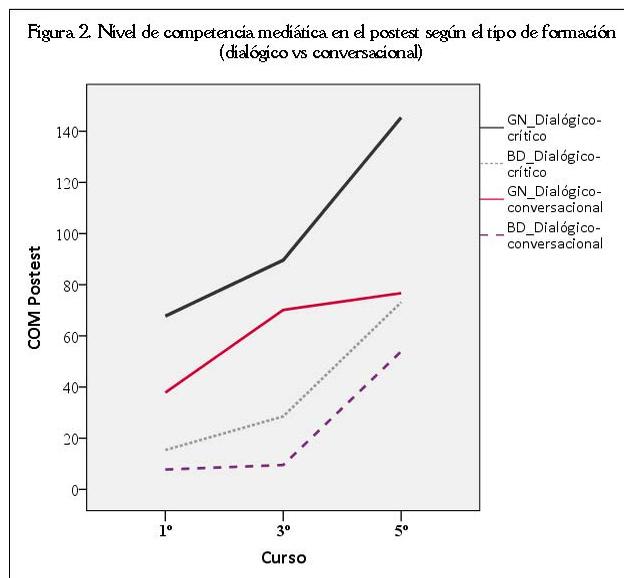
(A) <<David estaba en el bosque<sup>aOS1</sup> // y (B) [luego, entró en su casa ]<sup>aCT</sup> y [le dijo a su mujer que se tenía que marchar]<sup>b</sup> y [se fueron en el trineo]<sup>aOS5</sup> [con su zorro]<sup>c1</sup> // (C) [y nevaba]<sup>a</sup> [mucho mucho]<sup>a1</sup> y [luego, se fueron a una cueva]<sup>bCT</sup> y [era de noche]<sup>c</sup> y [se durmieron]<sup>aOS6</sup> [Luego, al día siguiente, se levantaron]<sup>a1CT/OST</sup> [y hacia sol]<sup>a</sup> y [vieron a un amigo del Rey]<sup>a</sup> [que había ido a buscarlos]<sup>a1</sup> [para llevarlos donde el rey]<sup>bCT</sup> [Luego, tenían los esquís]<sup>aCT</sup> [para ir por la nieve]<sup>a1/CC</sup> y [fueron a un sitio]<sup>b</sup> [donde esquibaban]<sup>a1</sup> y [había un concurso] y [David saltó el trampolín]<sup>a</sup> [lo hizo muy bien]<sup>aOS8</sup> // (D) [Luego, se fueron y llegaron donde el rey]<sup>aCT</sup> y [le dijo el rey que fuera a un sitio, que había un oso en un árbol.]<sup>bOS9</sup> [que no podía bajar]<sup>aCC</sup> // (E) [David corrió mucho]<sup>a</sup> y [fueron donde el oso]<sup>b1/OS10</sup> // (F) [cogieron una cuerda]<sup>a</sup> [ataron al oso.]<sup>bOS15</sup> [luego, cortaron la rama con un hacha]<sup>a1CT/OS16</sup> [pero el oso no se cayó al suelo porque estaba con la cuerda.. ]<sup>aCC</sup> // (G) [luego, el oso se soltó bien]<sup>aCT/OS17</sup> [y ya se salvó]<sup>aOS18</sup>>>.

Orden Secuencial (OS): [OS1-OS5-OS6-OS7-OS8-OS9-OS10-OS15-OS16-OS17-OS19] = 11  
 Orden Configuracional (OC): [OCINT=3; OCNUD=2; OCRES=3; OCDES=2] = 10  
 Núcleos Semánticos: [A-B-C(Planteamiento), D-E(Nudo)-F(Resolución)-G(Desenlace)] = 7  
 Nivel estructural (NE): 11/20 (OS evocados/OS totales en el relato) +10/20 (OC) +7/7(NS) = 0.68x100= 68  
 Densidad cognitiva (DC) = 32(SEGMENT) + 7(CT) + 4(CC) / 3 = 14.33  
 Índice COM= NE+DC=68+14.33=82.33

La Figura 1 muestra la influencia del tipo de relato. En el pretest, el episodio narrativizante (GN) induce un nivel más alto de competencia mediática que el episodio desnarrativizante (BD).



Asimismo, el nivel de competencia mediática en el postest sigue siendo superior en aquellos niños que han visualizado episodios narrativizantes (Figura 2). En segundo lugar, el tipo de formación ha beneficiado sobre todo a los niños y las niñas que siguieron una formación dialógica. No obstante, aun cuando la situación conversacional apenas hace mejorar los niveles de competencia de los más pequeños, a medida que el nivel de desarrollo es más alto, los niños y niñas se benefician más de la formación dialógica, aun cuando hayan estado en un grupo desnarrativizante. Ello indica, por un lado, el beneficio positivo que procura el diálogo-crítico y, por otro, que esta interactúa con el nivel de desarrollo.



Como se recoge en la Tabla 1, al comparar la puntuación obtenida en competencia mediática entre el postest y el pretest, mediante la prueba t de muestras relacionadas, se constata que la puntuación del grupo dialógico-crítico mejora en el postest, mientras que la puntuación del grupo dialógico-conversacional no es estadísticamente significativa, salvo entre las alumnas y alumnos de 1º y las alumnas de 5º que, en ambos casos, han visualizado episodios de Bola de Dragón (con estructura desnarrativizante).

**Tabla 1. Comparativa de la puntuación en HN Postest y Pretest**

Episodios (estructura)	Alumnado de Educación Primaria		Grupo Dialógico		Grupo Conversacional		
			HN Postest	HN Pretest	HN Postest	HN Pretest	
BD (desnarrativizante)	1º E.P.	Alumnas	M	14.23	5.31	7.83	4.17
			(D.T.)	(5.18)	(2.98)	(3.79)	(3.22)
			t				
		p					
		Alumnos	M	17.25	4.75	7.63	4.63
			(D.T.)	(2.92)	(2.49)	(3.89)	(3.07)
	t						
	3º E.P.	Alumnas	M	28.30	11.80	8.67	8.67
			(D.T.)	(5.33)	(3.46)	(2.96)	(2.96)
			t				
		Alumnos	M	28.80	13.00	10.67	10.33
			(D.T.)	(7.53)	(2.26)	(3.16)	(3.87)
			t				
	5º E.P.	Alumnas	M	72.80	41.20	50.27	41.45
			(D.T.)	(13.73)	(5.69)	(10.41)	(4.68)
			t				
		Alumnos	M	73.45	47.55	58.44	48.11
			(D.T.)	(9.62)	(9.06)	(10.37)	(4.43)
t							
GN (narrativizante)	1º E.P.	Alumnas	M	66.67	36.00	38.10	36.00
			(D.T.)	(10.58)	(6.38)	(6.97)	(9.32)
			t				
		Alumnos	M	68.50	36.75	37.60	37.10
			(D.T.)	(4.83)	(5.69)	(6.35)	(7.34)
			t				
	3º E.P.	Alumnas	M	90.25	68.17	72.00	72.82
			(D.T.)	(7.51)	(9.26)	(5.35)	(7.07)
			t				
		Alumnos	M	88.83	65.00	68.10	69.30
			(D.T.)	(9.94)	(6.12)	(9.10)	(4.06)
			t				
5º E.P.	Alumnas	M	147.62	81.54	76.46	73.23	
		(D.T.)	(17.41)	(7.50)	(3.38)	(6.92)	
		t					
	Alumnos	M	141.75	80.00	77.14	78.86	
		(D.T.)	(17.61)	(9.58)	(4.98)	(5.21)	
		Z					
p							

p<.05\*; p<.01\*\*; p<.001\*\*\*.

En segundo lugar, para determinar qué factores predicen la puntuación del postest en habilidad narrativa (edad, tipo de formación, tipo de relato), se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple (Tabla 2).

**Tabla 2. Factores que predicen la puntuación en HN Postest**

HN Postest	R <sup>2</sup>	F	B	SE B	β	t	p
<b>Modelo 1</b>	<b>.881</b>	<b>356.959</b>					
Intercepto (Constante)			-6.564	2.181		-3.010	.003
Predictor (Estructura: Narrativizante)			50.138	1.741	.640	28.791	.000***
Predictor (Curso: 5º E.P.)			55.433	2.134	.667	25.978	.000***
Predictor (Formación: Dialógica)			27.305	1.743	.348	15.669	.000***
Predictor (Curso: 3º E.P.)			17.485	2.133	.210	8.196	.000***
Predictor (Sexo: Alumna)			-.164	1.753	-.002	-.093	.926
<b>Modelo 2</b>	<b>.881</b>	<b>448.040</b>					
Intercepto (Constante)			-6.654	1.953		-3.408	.001
Predictor (Estructura: Narrativizante)			50.138	1.738	.640	28.850	.000***
Predictor (Curso: 5º E.P.)			55.427	2.128	.667	26.041	.000***
Predictor (Formación: Dialógica)			27.309	1.738	.348	15.709	.000***
Predictor (Curso: 3º E.P.)			17.483	2.129	.210	8.212	.000***

p<.05\*; p<.01\*\*; p<.001\*\*\*.

El modelo realizado explica el 88% de la varianza y predice que sobre la puntuación del postest en habilidad narrativa incide, en orden de mayor a menor medida: visualizar episodios de David el Gnomo con estructura narrativizante, cursar 5º de Educación Primaria, recibir formación dialógica y cursar 3º de Educación Primaria. El sexo del alumnado, en cambio, no ha resultado estadísticamente significativo.

#### 4. Discusión y conclusión

Respecto a la primera hipótesis (H1), tres aspectos permiten entender qué ocurre durante la formación para que el diálogo-crítico sea más eficaz que el diálogo-conversacional:

1) El contexto sociocultural dialógico-crítico conduce, al igual que afirmara Freire (1973), a un proceso de problematización del conocimiento. Como señalan Mercer et al. (2017), el diálogo no solo permite intercambiar conocimientos, sino que es una herramienta para estructurar el pensamiento. Este proceso no sería posible sin la manera precisa en la que el educador dinamiza y conduce la sesión. En la preparación de las sesiones, el educador ha diseñado los pasos sucesivos e identificado las competencias que buscará fomentar (las cinco estructuras narrativas). Al inicio de la sesión de formación, y tras el visionado del relato audiovisual, invita al grupo a contar lo que ha ocurrido. Durante la sesión sigue un procedimiento de interpelación al grupo mediante interrogantes acerca de las lagunas e insuficiencias detectadas en las descripciones verbales que los niños van haciendo acerca de qué ha ocurrido en la historia que han visto (dónde, cómo, por qué...). Tal y como sugiriera Bohm (1996), hay una búsqueda conjunta de respuestas. Las réplicas de los niños conducen al educador, en un proceso de retroalimentaciones sucesivas, a interpelarles nuevamente sobre los aspectos todavía por dilucidar, mediante una metodología que sigue una reconstrucción del conocimiento de las cuestiones más periféricas (qué, donde, cuándo) hacia las más centrales (por qué, para qué...), según la terminología de la epistemología genética de la equilibración maximizadora (Piaget, 1975). La dinámica promovida por el educador es percibida por los niños como una búsqueda colectiva de respuestas de un enigma. Esta búsqueda del significado/sentido del relato se convierte así en un factor motivacional para el grupo que tiene un carácter cognitivo-emocional.

Por último, se hace una recapitulación de todo lo encontrado por el grupo. Esta reconstrucción, que satisface al grupo, presenta una coherencia final (en la que podemos identificar las cinco estructuras narrativas). Por el contrario, en el grupo dialógico-conversacional la dinámica sigue otro itinerario. Aun cuando, también se plantean interrogantes acerca del relato televisivo visionado, la dinámica es radicalmente diferente. El papel del educador aquí, es bien distinto. No planificó las fases de interpelación porque la dinámica de su sesión se basa en la espontaneidad y el flujo improvisado de la actividad, tal y como ocurriría en un contexto informal-natural en la vida cotidiana en casa. Los niños expresan sus opiniones, exponen lo que creen que ha ocurrido y por qué. Discuten sobre las razones de unos y otros. Al igual que señalara Bohm (1996), en el caso de nuestros grupos dialógico-conversacionales, tampoco hay una dinámica real de grupo sino verbalizaciones individualizadas de opiniones/creencias/personales. Si en el grupo dialógico-crítico había un enigma colectivo que resolver, aquí hay, en cambio, una búsqueda de la razón (es decir, verbalizar quién de los alumnos conoce la «buena» respuesta a la pregunta del educador). El final de la sesión para este grupo conversacional se produce cuando se agotan las interrogantes y los niños sienten que han expresado sus opiniones y valoraciones. A partir de este estado de satisfacción/insatisfacción individual, no se hace necesario hacer una recapitulación completa de las relaciones estructurales del relato, que sirviera de ejemplo a imitar por el niño en una sesión ulterior, como sí ocurría en el grupo dialógico-crítico. En definitiva, en acuerdo con Camargo y Useche (2015), hacer preguntas es una herramienta para el desarrollo de actitudes críticas. Sin embargo, a la luz de los presentes resultados, no es suficiente, pues los interrogantes deben estar inscritos en un método específico y eficaz.

2) La actividad durante las sesiones formativas conduce a los participantes del grupo dialógico-crítico a un proceso dialéctico progresivo y cíclico de interiorización/exteriorización de la competencia mediática sobre el relato visionado. La eficaz dinámica implementada por el educador activa el mecanismo de la toma de conciencia en el niño porque introduce y activa tres factores. Uno es la aparición de la duda en el niño. Las nociones de apertura, incertidumbre e indeterminación (Bang, 2016) o interrogación (Sartre, 1943) reflejan el desequilibrio cognitivo que, como argumenta la epistemología genética, es motor de desarrollo psicológico (Piaget, 1975; Inhelder & Cellier, 1996). Un segundo factor, que también identificaran en la escuela Tran-Thong y Bridier (1977), es la inflexión que conduce la orientación de la atención desde fuera hacia la conciencia. Este estado de desajuste cognitivo, lleva al niño a buscar una respuesta (Dewey, 1938). La encuentra tanto en su propio sistema cognitivo (pues, en algunos casos, no había activado inicialmente todo lo que sabía), como en el contexto sociocultural favorable en el que

se encuentra, donde se le brinda, como propusiera Vygotsky (2000), y después la teoría de la actividad (Leontiev, 1981), una reconstrucción externa del relato que poder interiorizar.

En tercer lugar, la interiorización no es un mero traslado sino un proceso de reconstrucción mental que modifica sus estructuras. Este proceso de duda, desequilibrio, orientación y reconstrucción desemboca, como muestran los resultados, gracias a la actividad mediada del educador, en la posibilidad de dar una nueva respuesta que reajuste favorablemente el desajuste anterior. Estar dispuesto a ello implica «criticar» la posición anterior por cuanto se está procediendo, voluntariamente, a modificarla. Esto estaría en la base del proceso de pensamiento crítico. Por el contrario, nada de lo que acabamos de describir tiene lugar en el grupo-conversacional. Los niños no perciben la necesidad de cambio pues el contexto simplemente les ha invitado a participar, expresando sus conocimientos actuales, que no son puestos en entredicho durante el proceso.

3) Para que el diálogo-crítico adquiera su verdadera naturaleza de pensamiento crítico, es necesario que tenga lugar un proceso de transferencia espontánea de la actitud crítica en nuevas situaciones. El fenómeno espontáneo de microgénesis (Inhelder et al., 1974) y equilibración maximizadora (Piaget, 1975), que observamos en el postest, atestigua mediante esta exteriorización y acomodación al nuevo relato, que la actitud crítica de las sesiones formativas se ha desarrollado. El niño, sin haber recibido presión alguna, y habiendo percibido la necesidad de mejorar su propia prestación durante la formación, la adecua ahora más eficazmente en el postest. La ajusta a lo que ha aprendido durante las sesiones anteriores. Por tanto, la reconstrucción colectiva del relato había sido interiorizada y manifiesta actitudes de autonomía en el niño. Como señalara Bruner (2006), este proceso de transferencia es un factor educativo de primera magnitud. Los resultados con relación a las hipótesis H2 y H3, nos permiten entender que hemos de tener en cuenta dos factores suplementarios que influyen sobre la eficacia del método dialógico-crítico. Por un lado, es necesario conocer el tipo de material mediático que utilizamos con los niños para fomentar sus actitudes críticas. Las mayores dificultades de los niños para reconstruir las estructuras narrativas de Bola de Dragón, son debidas a las propiedades de este tipo de producto audiovisual.

Como ha sido analizado en estudios anteriores, este tipo de relato audiovisual introduce estructuras de acción, intencionales y espacio-temporales complejas que requieren competencias cognitivas no adaptadas a ciertos niveles de desarrollo (Bermejo-Berros, 2007). Ello puede constituir un freno para el despliegue de la actitud crítica pues este está condicionado por el grado de comprensión de las estructuras del relato. Por el contrario, relatos narrativos como David el Gnomo, dadas sus propiedades narrativas, pueden constituir un buen material en ciertos niveles de desarrollo. Un segundo factor, que ha de ser considerado por la Educomunicación en la enseñanza/aprendizaje de actitudes críticas, es el nivel de desarrollo potencial durante la formación. Vygotsky (2000) había postulado que el grado de beneficio que el niño puede obtener de la situación de aprendizaje está relacionado con su ZDP. Del mismo modo, en nuestro caso, siendo la edad un criterio general de desarrollo, observamos que el grado de mejora de las narraciones de los niños está influido por su edad. Cuanto más pequeño, menores beneficios obtiene de la formación para construir mejores narraciones en el postest. En conclusión, el método dialógico-crítico en contexto sociocultural de pasos sucesivos, propuesto en este trabajo, ha mostrado su eficacia y utilidad para fomentar en Educomunicación la adquisición de actitudes críticas y competencia mediática. El interés en futuras investigaciones estará en trasladarlo a otros grupos (adolescentes, adultos) y a otros productos, al objeto de testar su eficacia y propiedades en ellos.

### Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto CSO2016-42506-R), dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación; así como por el Laboratorio LipsiMedia, Universidad de Valladolid (España).

### Referencias

- Aguirre-de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 53, 83-92. <https://bit.ly/2ySRYnX>
- Bang, J. (2016). *Nothingness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315125381>
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo Interconectado. *Foro de Educación*, 10, 157-175. <https://bit.ly/2VFs29g>
- Bermejo-Berros, J. (2007). *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. DeBoeck Université.

- <https://doi.org/10.3917/dbu.berme.2007.01>
- Bermejo-Berros, J., Aierbe, A., Oregi, E., & Bartau, I. (2018). The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica Journal*, 39(1), 118-141. <https://doi.org/10.2478/psicolj-2018-0006>
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Routledge.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1176/ps.38.6.676>
- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy*. Taylor & Francis: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203088609>
- Caldeiro-Pedreira, M., Maraver-López, P., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis*, 10(20), 35-35. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-20.cmei>
- Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS*, 10(20), 145-156. <https://bit.ly/3fYptGQ>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., & Agudad, I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. ITE-CAC. <https://bit.ly/3e9iPMt>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. <https://bit.ly/2JCT0ie>
- Gallardo-Camacho, J., Lavín, E., & Sánchez, J.S. (2020). Los programas infantiles de televisión y su consumo en diferido en España. *Icono14*, 18(1), 155-178. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1387>
- Galperin, P.Y. (1995). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Editorial MGY.
- García-Ruiz, R., Duarte-Hueros, A., & Guerra-Liaño, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Pixel-Bit*, 44, 81-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- Gregorio, O. (2018). *Análisis de la Educomunicación como campo de investigación en desarrollo: Una aproximación bibliométrica*. Tercer Congreso Internacional de Competencias Mediáticas. <https://bit.ly/2UMSUmh>
- Inhelder, B., & Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Paidós. <https://bit.ly/2JBQkww>
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Press Universitaires de France. <https://doi.org/10.4324/9781315770932>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Amorrotu. <https://bit.ly/33L5yGa>
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. <https://bit.ly/31LKmGp>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones De la Torre.
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*, 32(45-46), 121-128. <https://doi.org/10.4067/s0718-09341999000100012>
- Mateos, T., & Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23, 111-128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students. *Annals of Psychology*, 35(2), 269-279. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.331441>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Marín-Mateos, P., & Romero-Rodríguez, L. (2019). Media competence in spanish secondary school students. Assessing instrumental and critical thinking skills in digital contexts. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 33-48. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003>
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. PUB.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. <https://bit.ly/2LbAzgi>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3qoJAmA>
- Sartre, J.P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard. <https://bit.ly/2VDxYgS>
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Editorial Progreso.
- Tran-Thong, B., & Bridier, M. (1977). La fonction d'orientation. L'attitude interrogative chez l'enfant. *Psychologie Scolaire*, 20, 3-21.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. <https://bit.ly/2L9vvJk>

# Comunicar

Diplomas de Excelencia Científica  
1ª Edición 2019



El Consejo Editorial de la Revista Científica 'Comunicar', en reconocimiento de la calidad académica de su amplia comunidad de investigadores de todo el mundo, tanto de lectores, como autores y revisores científicos de los cinco continentes, instituye de forma oficial, anualmente, los Diplomas de Excelencia Científica para Revisores y Autores.

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)



Scopus

Google Scholar

REDIB  
Red Iberoamericana  
de Investigadores

FECYT

DIALNET  
MÉTRICAS



# Newsgames frente a los discursos del odio en la crisis de los refugiados

Newsgames against hate speech in the refugee crisis

-  Dr. Salvador Gómez-García. Profesor Titular, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid (España) (salvadorgomez@hmca.uva.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5126-6464>)
-  Dra. María-Antonia Paz-Rebollo. Catedrática, Departamento de Periodismo y Comunicación Global, Universidad Complutense de Madrid (España) (mapazreb@ccinf.ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6664-0647>)
-  Dr. José Cabeza-San-Deogracias. Profesor Titular, Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología, Universidad Rey Juan Carlos (España) (jose.cabeza@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1047-2733>)

## RESUMEN

La crisis de los refugiados ha sido el caldo de cultivo para unos discursos del odio, extendidos a través de las redes sociales, que presentan a los inmigrantes como un peligro y una amenaza. Los medios de comunicación han contribuido inconscientemente a su difusión, aunque algunos han reaccionado ampliando su actividad periodística tradicional a la creación de newsgames para buscar nuevas formas de contrarrestar el efecto de estos discursos. Esta investigación analiza cinco newsgames desarrollados por medios de comunicación de referencia a partir de una metodología basada en un análisis multimodal de carácter cualitativo (informativo y ludo-narrativo). Los resultados muestran que el jugador de newsgames tiene acceso a información veraz, como en otros formatos periodísticos, pero también dispone de otro tipo de información más próxima y emocional (circunstancias, sentimientos, vínculos familiares). Estos datos no aparecen de forma aislada, sino que se integran en la experiencia del juego. La investigación concluye identificando la interacción entre información e inmersión de los newsgames que componen la muestra, así como su diferente gradación: un mayor control del jugador dentro de la historia permite introducir matices que favorecen la empatía con los refugiados. Sin embargo, la mayor libertad en la experiencia de juego en los newsgames los aleja del modelo informativo clásico y puede implicar un mayor riesgo de distorsión de las ideas que intentan defender.

## ABSTRACT

The refugee crisis has been a fertile ground for hate speech that has portrayed migrants as a dangerous threat and has been spread through social networks. While the media have unconsciously contributed to the proliferation of these racist messages, some have reacted by extending their traditional journalistic activity to the creation of newsgames to find new ways of addressing the situation. This study examines the use of five newsgames developed by leading media outlets using a methodology based on a multimodal qualitative analysis (informative and ludonarrative). The results showed that newsgames players have access to truthful information, as is the case for other journalistic genres, and draw on other types of personal and emotional information (circumstances, feelings, family ties). These data did not appear in isolation but integrated into the gaming experience. The study concludes by identifying the interaction between the levels of information and immersion of the newsgames that make up the sample, as well as their different gradation: giving the player the opportunity to make more significant decisions within the story allows for the introduction of nuances that promote empathy towards refugees; however, greater freedom in the gaming experience in newsgames distances them from the classic informational model and may involve a greater risk of distortion of the ideas that they seek to promote.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Newsgames, discursos del odio, refugiados, análisis multimodal, ludificación, inmigración.  
Newsgames, hate speech, refugees, multimodal analysis, gamification, immigration.



## 1. Introducción

La crisis de los refugiados en Europa, acentuada desde 2015, ha supuesto una serie de desafíos que han revelado fricciones, inconsistencias y ambigüedades entre los países de la Unión Europea sobre cómo abordar esta situación. El resultado ha sido una respuesta «coyuntural y más preocupada por asegurar las fronteras del bloque comunitario que en proteger los derechos de migrantes y refugiados» (Park, 2015). En este contexto político han emergido los discursos del odio dirigidos a la construcción del Otro entendido como peligro y amenaza para la identidad nacional (Alberdi, 2019). Los alegatos racistas y xenófobos, amplificadas a través de las redes sociales en la última década (Nortio et al., 2020), han ido en aumento y han esquivado una posible regulación amparándose en la libertad de expresión (Kuna, 2020).

Los discursos del odio son la expresión pública de contenidos despectivos, humillantes y ofensivos hacia una persona por formar parte de un grupo vulnerable, caracterizado por la raza, color, religión, género, grupo étnico, entre otros aspectos (Paz et al., 2020). El temor a los Otros, empujado habitualmente por recursos emocionales (Ekman, 2019), se usa como un catalizador de los planteamientos y lógicas culturales del «nuevo racismo» (Cisneros & Nakayama, 2015). Así se ha generado una preocupación política y social creciente por las graves consecuencias que estos mensajes tienen en las minorías y grupos más vulnerables (Gómez-Quintero et al., 2021).

Los estereotipos sociales de carácter nacional también forman parte de esta realidad o, al menos, ayudan a construir un macro-discurso de alcance geopolítico más amplio (O'Donnell, 1994), que está presente en las declaraciones de la supuesta «mayoría tolerante» (Gotsbachner, 2001). De hecho, algunos grupos nacionalistas europeos han hecho visible, a través de Twitter, un discurso racista socialmente aceptado (Kreis, 2017). Este tipo de discursos deshumanizan y despersonalizan a los emigrantes y refugiados, y provocan una clara desensibilización que, unida al uso repetitivo del discurso de odio, refuerza las actitudes racistas.

Frente a esta situación se reclama que los medios de comunicación se involucren en la desactivación de los contenidos racistas y que informen a los ciudadanos para evitar falsas noticias y difusión de propaganda xenófoba (Ibrahim, 2019). Sin embargo, la reacción de los medios no ha sido suficientemente eficaz hasta el momento. Todo lo contrario. En ocasiones han contribuido a la reproducción inconsciente de estos mensajes (Martínez, 2018), incluso a su ampliación (Niñoles-Galva & Ortega-Giménez, 2020). Además, determinados tratamientos informativos han favorecido la caracterización de los refugiados como «víctimas pasivas anónimas» (Wright, 2014). Por ello, no es extraño que algunos autores consideren que los periodistas no están preparados para hacer frente al desafío global que supone la presencia de estos discursos en los medios (George, 2014).

Algunos medios de comunicación han intentado revertir esta percepción sobre los refugiados a través de los relatos individuales de sus experiencias. El objetivo es poner «al descubierto toda la verdad y el sufrimiento de una manera honesta» (Navarro-Remesal & Pérez-Zapata, 2019: 5). La capacidad de los medios para hacer valer su función social también se aplica a las nuevas narrativas (De-Aguilera & Casero-Ripollés, 2018), que se han interesado por la integración de contenidos informativos en formatos lúdicos, interactivos e inmersivos como los newsgames o la ludificación informativa (Romero-Rodríguez & Torres-Toukomidis, 2018). Los primeros suponen el desarrollo de juegos con la intención de participar en el debate público, mientras que la ludificación implica incorporar mecánicas de los juegos en los servicios informativos.

El principal atractivo de estos formatos no es solo la fidelización de los usuarios de medios digitales (Ferrer-Conill & Karlsson, 2016), sino también la incorporación de una propuesta informativa diferente que estimule la participación y la conciencia colectiva (Plewe & Fürsich, 2018). No obstante, los newsgames desbordan los límites de los géneros periodísticos tradicionales no solo informativos, sino también opinativos. Aunque sus peculiaridades narrativas pueden influir de forma diferente en la construcción informativa que hacen las personas sobre un tema (Mañas-Viniegra et al., 2020), las propuestas ludo-narrativas inducen una fricción entre las tesis dominantes sobre el carácter distintivo y la seriedad del periodismo en su búsqueda por transmitir la realidad a sus audiencias de forma veraz (Ferrer-Conill et al., 2020).

### 1.1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta tensión entre los dos elementos que componen la naturaleza de los newsgames (el diseño de un sistema de juego y la elaboración de un producto informativo) define el objetivo de esta investigación que analiza el mensaje de las propuestas ludo-narrativas desarrolladas por medios de comunicación para complementar su estrategia informativa sobre la situación de los refugiados en Europa, así como valorar su posible eficacia en la lucha contra los discursos del odio racistas y xenófobos. Las preguntas de investigación son:

- PI<sub>1</sub>: ¿Cuáles son los rasgos de la línea informativa y editorial de los newsgames desarrollados por medios de comunicación que han participado de las coberturas de las crisis de refugiados?
- PI<sub>2</sub>: ¿Cómo se han empleado los recursos ludo-narrativos en los newsgames para combatir los discursos del odio?

## 2. Material y métodos

La heterogénea y discutida naturaleza de los newsgames como producto periodístico plantea las precauciones del análisis de un formato cuyos rasgos «están evolucionando constantemente y los límites entre las categorías aún están en proceso de definirse» (Grace, 2020: 103). Esta complejidad ha derivado en metodologías como el análisis de contenido cualitativo a partir de modelos del diseño de juegos (Herrero-Curiel & Planells-de-la-Maza, 2020), su interpretación como «playable text» (Plewe & Fürsich, 2018), la gamificación de contenidos (Arafat, 2020), estudios de caso y etnografía virtual (Tejedor & Tusa, 2020) o propuestas integradas (García-Ortega & García-Avilés, 2020). Sin embargo, estas aproximaciones no se adaptan al objeto de esta investigación: la incorporación de los juegos digitales a la estrategia informativa de los medios de comunicación frente a los discursos del odio.

### 2.1. Propuesta metodológica

Esta propuesta se sitúa dentro del análisis de los newsgames como discurso multimodal a partir de un sustrato teórico que los localiza dentro del periodismo digital (Salaverría, 2019) y los juegos serios (Romero-Rodríguez & Torres-Toukomidis, 2018). Ambos enfoques ofrecen perspectivas complementarias para perfilar un modelo cuya configuración y construcción (Tabla 1) no pretende la exhaustividad analítica, sino identificar las dimensiones informativa y ludo-narrativa constitutivas de la singularidad de los newsgames. Por todo ello, se atiende a un número limitado de elementos que garantizan la operatividad del análisis.

**Tabla 1. Modelo de análisis multimodal para el discurso de los newsgames**

Perspectiva teórica	Conceptualización de los newsgames	Niveles de análisis	Categorías de análisis
Media Studies	Producto informativo	Parámetros formales  Análisis del discurso informativo	Género periodístico Método periodístico Elementos multimedia Calidad informativa Fuentes Exposición informativa Temáticas Enquadre
Narratología  ↓ Ludo-narración  ↑ Game Studies	Narrativa Audiovisual  Retórica de procesos  Naturaleza lúdica	Construcción dramática  Análisis de la interactividad  Inmersión Actuación Transformación	Arquitectura narrativa Personajes. Punto de vista Diseño emocional / Empatía Universo Narrativo Mecánicas de juego Nivel de interacción Taxonomía de elecciones Tipos de inmersión Modelos de interacción Alcance de la actuación

Este modelo sirvió de hoja de ruta inicial para la codificación de las dimensiones informativa y ludo-narrativa. La informativa identifica los rasgos periodísticos de los newsgames a partir del modelo de «pirámide tumbada» en medios digitales (Canavilhas, 2007: 215) y del periodismo inmersivo (Paño & Rodríguez, 2019). También incorpora la identificación y análisis de parámetros formales del mensaje informativo como género periodístico, tratamiento y recursos. Además, se ha tenido en cuenta su

adecuación a los criterios de calidad periodística en los newsgames (García-Ortega & García-Avilés, 2020), así como su capacidad de participar en la opinión pública a través de los encuadres informativos (Arafat, 2020).

El análisis de la dimensión ludo-narrativa parte de modelos socio-semióticos (Pérez-Latorre et al., 2017) que, por un lado, tienen en cuenta los elementos narrativos que impulsan la construcción dramática a través de la representación de personajes, la arquitectura narrativa, el diseño emocional y la empatía (Isbister, 2017; Kwong, 2019; Cuadrado & Planells, 2020) y, por otro lado, los elementos discursivos de los juegos digitales: inmersión, actuación y transformación (Murray, 1999). La confluencia de ambas dimensiones se ha interpretado desde la retórica de procesos (Bogost, 2007), que identifica la forma en que los argumentos se insertan en las reglas del juego y en cómo se comunican, manifiestan y son entendidas por el jugador (De-la-Hera, 2019). Para ello, se han analizado las mecánicas entendidas como «paleta de acciones disponible para el jugador» (Fernández-Vara, 2015: 97-99), y se ha evaluado el tipo de interacción y la capacidad de actuación que cada juego propone para «llevar a cabo acciones significativas y ver los resultados de nuestras decisiones y elecciones» (Murray, 1999: 139).

## 2.2. Muestra y procedimiento analítico

La muestra incluyó aquellos newsgames que han abordado la crisis de los refugiados en los últimos años y que están publicados en las ediciones digitales de medios de comunicación. Su localización se realizó a partir de bases de datos especializadas (Serious Games Classification o Games 4 Change) y referencias académicas (García-Ortega & García-Avilés, 2020). De los 16 newsgames que participan de esta temática, solo cinco habían sido desarrollados por medios de comunicación y constituyen la muestra analizada: «The Refugee Challenge» (The Guardian, 2014), «Two Billion Miles» (Channel 4, 2015), «Syrian Journey: Choose your own adventure» (BBC, 2015), «Bury me, my love» (ARTE, 2017) y «The Waiting Game» (ProPublica, 2017). El análisis se desarrolló por parte de los investigadores, de forma individual y colectiva, en diferentes sesiones. Cada una de ellas se registró a través de la grabación de la pantalla de juego y un diario de investigación. Estos datos se codificaron empleando Atlas.ti para sistematizar un doble proceso de codificación. Por un lado, una codificación inductiva a partir de las categorías del modelo de análisis propuesto (Tabla 1) y, por otro lado, una codificación deductiva vinculada a una «sensibilidad teórica» (Glaser & Strauss, 1967: 46) para detectar códigos y patrones recurrentes que emergieran fuera de la planificación inicial. De esta forma, se detectaron concurrencias en el discurso de estos newsgames (género, familia, etc.) que se incluyeron en la exposición de resultados.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados del análisis del relato informativo

El contenido periodístico de los newsgames apela a un lector ya informado sobre la situación de los refugiados en Europa y los motivos de los éxodos de la población civil. A partir de ahí, el relato informativo presenta las experiencias personales de los protagonistas a través de un número destacado de subtemas. La mayor parte de estos newsgames se centran en ofrecer información acerca de por qué y cómo se desarrollan estos viajes y de sus peligros: los engaños de los traficantes, la necesidad de recurrir a la falsificación de documentos, la situación en los campamentos de refugiados, los arrestos policiales y el regreso a sus países, las trabas burocráticas, las dificultades del idioma y de la falta de artículos de primera necesidad (agua, alimentos). Todos estos aspectos se presentan desde el punto de vista de los refugiados, principalmente sirios, aunque «The Waiting Game» ofrece cinco tipos de historias que responden a un conjunto más amplio de migrantes y de sus causas (motivaciones raciales, religiosas, nacionalidad, colectivos vulnerables y disidencia ideológica).

Algunos de los newsgames analizados, «Syrian Journey», «The Waiting Game», «The Refugee Challenge», se asimilan al género del reportaje y se adaptan a los patrones de producción periodística (exposición informativa, uso de fuentes). Durante el juego se utilizan referencias documentales con testimonios de refugiados o montajes visuales de sus condiciones de vida durante el viaje, en los centros de detención o en los campos de refugiados. También se sirven de textos periodísticos con datos de contexto o, incluso, «The Waiting Game» subraya su distancia con la ficción y advierte al jugador que

sus historias «no son inventadas». Frente a estos newsgames más cercanos a una concepción tradicional del periodismo, «Bury me, my love» o «Two Billion Miles» desbordan el ámbito periodístico para situarse en la construcción dramática, pero sometida a la realidad. En ese sentido, «Bury me, my love» se define como una ficción interactiva en la que sus desarrolladores se basaron en la historia de Dana Nour, una mujer siria que en 2015 protagonizó un artículo publicado por Lucie Soullier en «Le Monde», para lograr que los protagonistas (Majda y Nour) fueran percibidos como «personas reales» (Navarro-Remesal & Pérez-Zapata, 2019: 9).

Estos dos tipos de newsgames se distinguen también por una exposición diferente de la información. Los más próximos al periodismo presentan la información al principio del juego y esta se mantiene accesible en la pantalla para facilitar su consulta, mientras que los que se inclinan más por la dramatización «Two Billion Miles» y «Bury me, my Love» optan por una breve presentación inicial y el resto de la información se dosifica (o se oculta) en cada una de las opciones que se plantean al jugador para, sin restar veracidad al juego, facilitar la inmersión. Esta exposición de la información conecta con el carácter enciclopédico de los juegos digitales (Murray, 1999), pero también con su necesidad de trasladar un mensaje complejo sin abrumar al jugador y siempre en función de las decisiones que este adopte.

Lo que unifica a ambos modelos es el afán por simplificar la información y el interés por acercar la realidad de los refugiados a través de argumentaciones y comparaciones sencillas: «Channel 4 calcula que han caminado 2 billones de millas. Esto significa la vuelta al planeta 8.000 veces o 8.000 viajes a la luna... Ha sido el viaje más peligroso de la tierra» (Two Million Miles); o «Solo Turquía ha recibido 10 veces el número de refugiados sirios que todos los estados miembros de la UE juntos» (The Refugee Challenge). Además, las propuestas analizadas aprovechan el potencial multimedia que está presente en todos los newsgames, salvo en «Bury me, my love» que solo incluye mapas o fotografías (en formato animado) que se envían los protagonistas por whatsapp. «Syrian Journey» implica al jugador a través de dos hashtags #whatwouldyoutake y #Syrianjourney que ofrecen imágenes y vídeos.

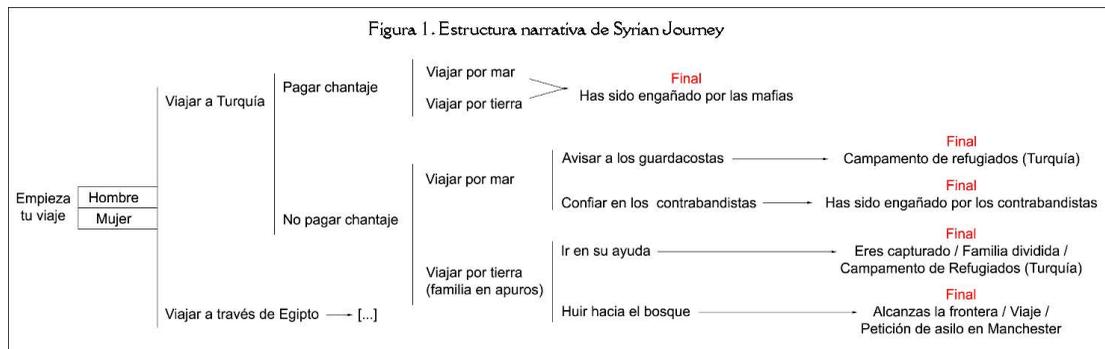
Todos estos newsgames hacen una mención, de forma más o menos explícita, a las fuentes utilizadas. Predominan las fuentes oficiales (instituciones, administraciones públicas nacionales y supranacionales, como el Comisionado de la ONU para los Refugiados), otros medios de comunicación («The New York Times», «The Washington Post», «Le Monde», etc.), ONG (Acnur o First Friends) y autorreferencias (especialmente en las propuestas de «Channel 4» y «The Guardian»). A estas fuentes se añaden las entrevistas a involucrados directamente en los casos que se abordan (psiquiatras, abogados, jueces, etc.) y a refugiados. Esta amplitud y variedad de fuentes, así como la abundante presencia de enlaces que amplían los contenidos, dotan a la información de calidad y de un fuerte carácter de autoridad, permitiendo abordar diferentes puntos de vista: «The Waiting Game», por ejemplo, reconoce la existencia de fraudes en las peticiones de asilo.

La línea editorial y la atribución de responsabilidades de estos productos periodísticos responde a dos enfoques. Unos newsgames critican las políticas gubernamentales de los países receptores «The Waiting Game» y «The Refugee Challenge». Otros «Syrian Journey» y «Two Billion Miles» insisten en la situación de pobreza, guerra, represión y corrupción gubernamental de los países de origen. Estos últimos, junto con «Bury me, my love», muestran imágenes vistas en los informativos televisivos, pero sobre todo aquellas que ponen el foco en la vida de los refugiados documentando sus historias. Se busca la comprensión, la empatía con el refugiado: se posicionan visibilizando una tragedia social y humana. Esta línea editorial está presente en el resto de newsgames. A todo ello hay que sumar una clara intención de denuncia: no se trata solo de ofrecer una opinión documentada, sino de subrayar la injusticia a través de datos muy sencillos como qué quieren los refugiados, por qué y qué circunstancias soportan para lograrlo. La construcción del dolor humano señala indirectamente a los responsables de esas situaciones y, sobre todo, busca generar conciencia social que obligue a la acción a los estados y a las instituciones.

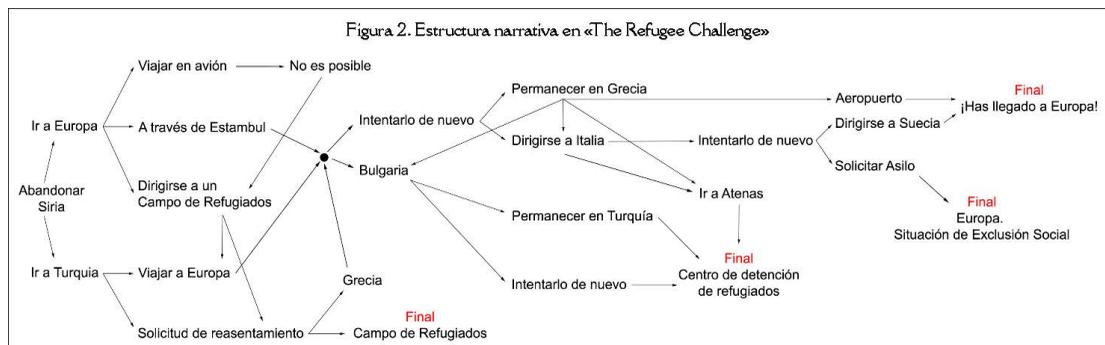
### 3.2. Resultados del análisis de la estructura ludo-narrativa

Los newsgames se apoyan en recursos narrativos y lúdicos para la construcción de la empatía y la inmersión. De esta forma favorecen que el jugador permanezca más tiempo en conexión con la realidad de los refugiados de lo que estaría si simplemente leyera una noticia; y de forma diferente, lo cual puede

potenciar su impacto informativo. Esta inmersión se construye a través del tipo de elecciones que proponen los newsgames y se desarrolla. A través de diferentes estructuras narrativas: lineal «The Waiting Game»; arbórea, en caminos paralelos con diferentes finales «Syrian Journey» y «Bury me, my love», o en red «The Refugee Challenge» y «Two Billion Miles». El interés de esta arquitectura narrativa es cómo invita al jugador a explorar los mapas del relato y qué tipos de experiencia ofrece. Mientras que la estructura lineal del relato en «The Waiting Game» traslada la construcción narrativa al limitado arco de elecciones que propone el juego, las otras dos estructuras (arbórea y en red) presentan elementos de interés por su capacidad para afectar a la experiencia del jugador.



La estructura de «Syrian Journey» (Figura 1) presenta un planteamiento narrativo restrictivo puesto que impide la vuelta atrás o un salto a otras líneas de elección. De esta forma, se potencia el control estructural del relato y la coherencia narrativa puesto que las decisiones del usuario no pueden generar contradicciones. Además, facilita revisar el contenido informativo y pone en valor las decisiones y experiencias de los refugiados que están presentes en estas piezas informativas. Sin embargo, la rigidez de esta construcción narrativa limita la percepción de libertad del jugador puesto que la exploración de otras posibilidades implica comenzar desde el principio.



Frente al modelo anterior, la estructura en «The Refugee Challenge» se compone de 25 nodos narrativos interconectados entre sí (Figura 2). Este diseño «en laberinto» ofrece una mayor sensación de libertad puesto que el usuario explora el mapa del relato informativo. La brevedad de la experiencia de juego (el jugador asume una media de 6-7 elecciones en cada recorrido, el equivalente a unos 10 minutos) conlleva una simplificación de la información que se ofrece a cambio de potenciar la experiencia emocional a través de la inmersión.

### 3.2.1. Construcción dramática a través del punto de vista

El interés por subrayar la perspectiva de los refugiados se refleja desde su inicio. Todos los juegos parten de una narración en primera persona que presenta el relato y a su protagonista para activar un proceso de identificación con la trayectoria vital de los refugiados. Por ejemplo, «The Refugee Challenge» comienza señalando que «tu nombre es Karima. Tienes 28 años y eres una mujer Sunni de Aleppo. Tienes una hija

de ocho años y otro niño de diez. Tu marido fue asesinado en un ataque de mortero hace tres meses. Los bombardeos continúan; has oído que una bomba mató hace poco a 87 niños. Sientes que debes intentar abandonar Siria». En algunos newsgames se utiliza un registro más amplio. Así, en «The Waiting Game» se puede elegir entre cinco escenarios diferentes. Por ejemplo, la experiencia de un tibetano que sufre discriminación en Nepal o la de una madre en El Salvador que escapa con su hijo de los maltratos de su marido alcohólico. La presentación, a través de datos biográficos, favorece la compasión mientras se incide en las causas del viaje y en las precarias condiciones en las que se realiza. La única excepción a esta exposición directa de los personajes es «Bury me, my love», que recurre a una presentación dramática en la que estos datos se sustituyen por un diálogo sobre los atentados en Siria entre sus protagonistas (Nour y Majd) a través de mensajes de whatsapp.

Algunos de los juegos presentan particularidades significativas en ese proceso de construcción del punto de vista. En «Syrian Journey», el jugador puede decidir ser hombre o mujer, pero esa elección no afecta a los viajes, aunque sí a algunas situaciones. La mayoría de las opciones no tienen en cuenta las necesidades, las características físicas o amenazas de la condición masculina o femenina de los personajes. Si el viaje se realiza por Turquía no hay ninguna diferencia. Sin embargo, si el inmigrante viaja a través de Egipto se plantean cuatro diferencias; en dos favorece ser mujer y en otras dos compensa ser hombre. Por tanto, la influencia del género en el destino del personaje es escasa, excepto cuando el jugador transita por Benghazi y su transporte es asaltado por la milicia libia que reclama dinero. Si es hombre y decide negociar con ellos recibe una paliza y es abandonado en el desierto. Si el jugador es mujer, «de pronto aparecen más hombres. Intentas decirles que debes regresar al camión, pero te fuerzan a subir a un coche y te llevan lejos de allí para ser vendida de una milicia a otra». El juego no utiliza el término violación, pero el concepto está presente de forma tácita.

Por último, «The Waiting Game» propone dos personajes femeninos: ser madre en El Salvador o una joven que estudia ingeniería en la Universidad de Kinshasa. Nada de lo que le sucede a la joven nigeriana está relacionado con su género: las penurias en la cárcel, cuando vive angustiada en casa de unos familiares en el Congo... Todo podría sucederle a un personaje masculino. En cuanto a la madre salvadoreña, el juego sí profundiza en su dimensión de madre. El niño está muy presente con pequeñas acciones cotidianas (saluda, juega, llora, hace preguntas incómodas) y ella le cuida. Por último, en «The Refugee Challenge», los niños de Karima no tienen nombre y apenas hay referencias a ellos. Solamente cuando les devuelven desde Bulgaria a Turquía, se comenta que «los niños estuvieron llorando todo el camino de vuelta». Mientras, los vídeos a los que se puede acceder durante el juego sí ofrecen la conexión emocional con los hijos que no están en la propia historia que construye el jugador.

### 3.2.2. La construcción del discurso a través de las acciones

El análisis de la interactividad de los newsgames ha identificado tres grandes grupos de decisiones: aquellas asociadas al movimiento, decisiones morales y de causa/efecto. El interés de estas acciones proviene de su capacidad para influir —de forma cuantitativa y cualitativa— en la actividad del jugador y, consecuentemente, en el mensaje que pueda recibir. Las acciones más numerosas son las de movimiento, ya sea de carácter direccional, aventurero o exploratorias. Esta importancia del viaje como acción del jugador refleja el interés por construir una empatía hacia los refugiados que escapan de un entorno hostil y establecen un modelo de viaje como huida en circunstancias adversas. Esta tendencia se ralentiza en «The Waiting Game», donde parte de la esencia del juego es la incapacidad del jugador para avanzar, y se potencia en «The Refugee Challenge», donde la mayoría de las elecciones implican un desplazamiento (Figura 2) que culmina cuando se elige «pedir asilo» o «regresar a...»: dos fórmulas que implican el final del juego con mejor o peor fortuna.

Por otro lado, «Syrian Journey» y «Two Million Miles» presentan un conjunto de decisiones que confrontan los principios morales del jugador. El jugador de «Syrian Journey» debe decidir, mientras cruza la frontera de Grecia con Turquía, si ayuda a una madre y su hija que corren el riesgo de ahogarse (Figura 3a). Seguir la opción que se corresponde con el principio de humanidad implica no alcanzar la costa griega y perder el contacto con su familia que sí ha cruzado la frontera. Sin embargo, la opción más egoísta aprovecha la conmoción para huir y, posteriormente, llegar a Manchester, pedir asilo y alcanzar un

buen final dentro del juego. Esta confrontación de un comportamiento ético frente otro asociado a la pura supervivencia constituye una de las principales fuentes de debate moral que se proponen y que subraya un interés editorializante de trasladar las complejas situaciones que viven los refugiados.

Por último, las elecciones de causa/efecto se configuran a través de tres tipos de propuestas principales. La primera constituye la mecánica central en «The Waiting Game», puesto que las dos únicas elecciones disponibles durante todo el juego son «Seguir» o «Abandonar» (Figura 3b). No existen encrucijadas, ni disyuntivas que dirijan al jugador a un sitio o a otro. Este se ve envuelto en la difícil existencia de un inmigrante mientras espera. El juego hace que el tiempo narrativo pase despacio, aunque al principio de la historia anima al jugador a no rendirse. Pero la interactividad está diseñada para lo contrario: para empujar al jugador a abandonar. Por ello, la historia completa de cada personaje implica pulsar entre 700 y 1200 veces el botón de continuar (cada clic es el equivalente a un día de espera) lo que dirige el objetivo del juego al abandono del jugador para obtener un recorrido simplificado de la historia. Por tanto, esta dinámica de dos opciones construye la reflexión crítica que este juego pretende trasladar limitando las acciones del jugador para constituir una metáfora sobre la vida de los refugiados que solicitan asilo a la administración Trump.

Figura 3. Acciones y decisiones en a) «Syrian Journey» y b) «The Waiting Game»



Las elecciones del segundo modelo son «invisibles» para el jugador. «Syrian Journey» ofrece, en algunos momentos del viaje, la posibilidad de aventurarse por la ciudad a comprar agua y comida o permanecer escondido. El hecho de salir implica la adquisición de avituallamiento y de unos flotadores que, posteriormente, supondrán la diferencia entre la vida y la muerte si el jugador se encuentra en una embarcación que se hunde en el mar. Se insiste así, también en el viaje de «The Refugee Challenge», en que el jugador debe tomar decisiones o encontrarse con acciones que, aunque responden a una aleatoriedad narrativa, le obligan a reflexionar sobre la injusticia de su situación. El juego que lleva al extremo esta incertidumbre es «Bury me, my love», puesto que las decisiones que se toman como Majd afectan al viaje de Nour y, por tanto, a uno de sus 30 posibles finales. Estas decisiones se relacionan con cuatro variables cuantificadas por el juego, pero invisibles para el jugador: situación afectiva de la pareja, determinación, dinero e inventario de Nour. Sin embargo, el valor de la decisión del jugador nunca se sabe de antemano, lo cual genera sorpresa, pero también cierta desconexión entre el jugador y el juego porque los efectos de su decisión son casuales.

El tercer tipo de decisiones de causa/efecto son «injustas» para el jugador: permiten avanzar, pero sin que se pueda saber su auténtica transcendencia para la evolución del juego. En «Two Billions Miles» existen varias rutas que conducen a la opción de coger un tren hacia Alemania. En este instante, el juego limita la información: «los destinos en la estación del tren significan muy poco para ti». Sin embargo, no tiene en consideración que los inmigrantes reales sí pueden acceder a información a través de los medios, de sus móviles o de rumores que escuchen (Alencar, 2020) pero el juego empuja a decidir a ciegas para reforzar la construcción de la incertidumbre. Las opciones son «Ir a Munich», «Coger un tren a Stuttgart»,

«Dirigirse a Dortmund» o «Viajar a Rosenheim». Si el jugador escoge Munich o Dortmund es recibido con pancartas de bienvenida, alojamiento y logra el objetivo de ser acogido. Si escoge Rosenheim o Stuttgart se encuentra un clima hostil: manifestaciones antiinmigración del movimiento Pegida, quema de hostales, dormir en la calle... Y llueve mientras se interpela al jugador con un mensaje: «¿Te sientes bienvenido?».

#### 4. Discusión y conclusiones

Los discursos racistas y xenófobos adoptan en la actualidad una naturaleza menos virulenta, pero más sofisticada a través del uso de fuentes, contexto y emociones (Meddaugh & Kay, 2009). Enfrentarse a los efectos de estos discursos en el entorno social y educativo no es un desafío fácil (McNamee et al., 2010) y requiere del respaldo de unas administraciones responsables y vigilantes y unos medios de comunicación que informen adecuadamente. Paradójicamente, estos medios aparecen como una solución, pero también como un problema, cuestionados en su capacidad para hacer frente a los discursos del odio (George, 2014). La reacción de los medios ha sido, en parte, adaptar sus coberturas informativas a las nuevas fórmulas narrativas e interactivas que proponen los medios digitales.

Las experiencias informativas que proponen estos cinco newsgames pretenden recodificar la construcción del Otro, frente a las influencias de los discursos del odio, a través de una empatía reactiva que hace responsable al jugador del destino de los refugiados y sus familias. Para lograrlo se incide, a diferencia de otros medios, en una capacidad inmersiva que plantea un discurso emocional lleno de detalles de quiénes son y cuáles son las circunstancias que impulsan el viaje de los refugiados. La imagen de la familia se alza como un elemento protagonista de esta construcción. Los padres, sin distinción de género, luchan por el bienestar de sus hijos. Los newsgames proponen esa implicación en el destino familiar para despertar la afinidad del jugador. Esta aproximación se refuerza con un análisis del contexto que no es lateral, sino que se integra en la experiencia: los sonidos, los testimonios y las imágenes de sus lugares y sus caras están dentro del juego. Así, las imágenes desagregadas vistas en otros medios encuentran una mejor expresión comunicativa en estos newsgames, mientras que los newsgames adquieren verosimilitud gracias a ellas. De esta forma, el uso de recursos narrativos o lúdicos, como la construcción de personajes o la creación de dilemas que favorecen siempre una interpretación benévola de las motivaciones de los refugiados, dificulta su caracterización como sujetos merecedores de odio o rechazo.

La integración de la cobertura informativa en una experiencia lúdica es heterogénea. Esta investigación identifica tres formas diferentes en las que se unen el discurso informativo y los elementos de juego: newsgames en sentido estricto, contenidos informativos ludificados y, por último, relatos interactivos presentados en forma de juego. La integración profunda de los elementos que definen al juego en su atribución de «sistema de reglas con resultados que pueden cambiar y medirse» (Juul, 2005: 36) solo se produce en «Bury me, my love». El universo narrativo está dirigido por las decisiones del jugador (aunque sea de forma oculta para este), por lo que su poder de transformación de la historia es mayor que en «Syrian Journey», «The Refugee Challenge» o «Two Billions Miles», juegos que se vinculan a una ludificación del contenido periodístico. Aquí el usuario está más condicionado y los resultados de sus decisiones son más previsibles: el control de lo que se transmite al jugador al final es mayor, pero la sensación de implicación se reduce. Finalmente, «The Waiting Game» responde más a un relato interactivo por la limitada capacidad de acción y transformación del lector. En este caso, la acción del jugador se limita a esperar o abandonar: no puede hacer nada más. Solo tiene a su alcance la decisión del ritmo de la narración. Una sugestiva metáfora: el jugador tiene que abandonar para acceder a una presentación clásica de la noticia en la que solo se destaca lo importante.

Se puede concluir que ofrecer un mayor control al jugador repercute en una mayor ramificación de la narración que incrementa el número de elecciones posibles. Esas opciones obligan a planteamientos complejos y realistas sobre la historia de un refugiado que abren la posibilidad de entender mejor y a un nivel más profundo su realidad. Sin embargo, cuanto más control tiene el jugador menos se puede condicionar su interpretación de la experiencia lúdica, lo cual cuestiona la función educadora del medio como transmisor de un sentido elegido como adecuado. Y ahí surge el miedo a la distorsión, incluso a la banalización. «Syrian Journey» recibió críticas por «transformar el sufrimiento humano de, literalmente, millones de personas en un juego de niños» (Sales & Paynes, 2015). La BBC respondió que el newsgame

era una forma más para aquellos interesados en conocer mejor las situaciones a las que se enfrentan los refugiados sirios (Gander, 2015). Ese conocimiento (la forma de adquirirlo) supone una transgresión de los límites de la construcción informativa actual, pero tiene capacidad para ser veraz y quizás más profundo si se suma una auténtica interacción del jugador, que podría comportar una mayor resistencia de este a la influencia de los discursos del odio.

Es necesario concretar, en futuras investigaciones, la influencia y el proceso de recepción de los newsgames, así como el desarrollo de intervenciones con diferentes tipos de jugadores y discursos para valorar adecuadamente si puede fomentar cambios de actitud. Y también para estudiar si la consolidación de los newsgames como alternativa periodística obliga a planteamientos narrativos e interactivos más audaces y, por tanto, a una mayor cesión en el control informativo por parte de los medios.

### Apoyos

Esta investigación forma parte de los proyectos I+D+i «Cartografía de los Discursos del Odio en España desde la Comunicación: Ámbito político, deportivo y taurino» (PID2019-105613GB) y «Politainment en el entorno de la posverdad: Nuevas narrativas, clickbait y gamificación» (CSO2017-84472-R), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).

### Referencias

- Alberdi, C. (2019). Anti-immigration discourse on twitter: Discourse on others and hate speech. *Caietele Echinox*, 36, 133-150. <https://doi.org/10.24193/cechinox.2019.36.11>
- Alencar, A. (2020). Mobile communication and refugees: An analytical review of academic literature. *Sociology Compass*, 14(8), 1-13. <https://doi.org/10.1111/soc4.12802>
- Arafat, R.K. (2020). Rethinking framing and news values in gamified journalistic contexts: A comparative case study of Al Jazeera's interactive games. *Convergence*, 26(3), 550-571. <https://doi.org/10.1177/1354856520918085>
- ARTE (Ed.) (2017). 'Bury me, my love'. <https://bit.ly/3373qIN>
- BBC (Ed.) (2015). 'Syrian Journey': Choose your own adventure. <https://bbc.in/3nlhgZL>
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The expressive power of videogames*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Canavilhas, J. (2007). *Webnoticia, propuesta de modelo periodístico para la WWW*. Universidade da Beira Interior. <https://bit.ly/3ciGKsb>
- Channel 4 (Ed.) (2015). *Two billion miles*. <https://bit.ly/2UOLbmW>
- Cisneros, J., & Nakayama, T. (2015). New media, old racism: Twitter, Miss America, and cultural logics of race. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(2), 108-127. <https://doi.org/10.1080/17513057.2015.1025328>
- Cuadrado, A., & Planells, A.J. (2020). *Ficción y videojuegos. Teoría y práctica de la ludonarración*. UOC. <https://bit.ly/3qyldQq>
- De-Aguilera, M., & Casero-Ripollés, A. (2018). ¿Tecnologías para la transformación? Los medios sociales ante el cambio político y social. *Icono14*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1162>
- De-la Hera, T. (2019). *Digital gaming and the advertising landscape*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789462987159>
- Ekman, M. (2019). Anti-immigration and racist discourse in social media. *European Journal of Communication*, 34(6), 606-618. <https://doi.org/10.1177/0267323119886151>
- Fernández-Vara, C. (2015). *Introduction to game analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203794777>
- Ferrer-Conill, R., Foxman, M., Jones, J., Sihvonen, T., & Siitonen, M. (2020). Playful approaches to news engagement. *Convergence*, 26(3), 457-469. <https://doi.org/10.1177/1354856520923964>
- Ferrer-Conill, R., & Karlsson, M. (2016). The gamification of journalism. In H. Gangadharbatla, & D. Davis (Eds.), *Emerging research and trends in gamification*. AMIT. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8651-9.ch015>
- Gander, K. (2015). *BBC defends 'Syrian Journey' game where player confront problems refugees face*. Independent. <https://bit.ly/3hYllk9>
- García-Ortega, A., & García-Avilés, J.A. (2020). When journalism and games intersect: Examining news quality, design and mechanics of political newsgames. *Convergence*, 26(3), 517-536. <https://doi.org/10.1177/1354856520918081>
- George, C. (2014). Journalism and the politics of hate: Charting ethical responses to religious intolerance. *Journal of Mass Media Ethics*, 29(2), 74-90. <https://doi.org/10.1080/08900523.2014.893771>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gómez-Quintero, J., Aguerri, J., & Gimeno-Monterde, C. (2021). Media representation of minors who migrate on their own: The 'MENA' in the Spanish press. [Representaciones mediáticas de los menores que migran solos: Los MENA en la prensa española]. *Comunicar*, 66, 95-105. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>
- Gotsbachner, E. (2001). Xenophobic normality: The discriminatory impact of habitualized discourse dynamics. *Discourse & Society*, 12(6), 729-759. <https://doi.org/10.1177/0957926501012006002>
- Grace, L.D. (2020). *Doing things with games. Social impact through play*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780429429880>
- Herrero-Curiel, E., & Planells-de-la Maza, A. (2020). Nuevas narrativas periodísticas entre la información y la simulación lúdica: Los docuwebs y los newsgames. *Palabra Clave*, 23(2), 1-26. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.5>

- Ibrahim, A.M. (2019). Theorizing the journalism model of disinformation and hate speech propagation in a Nigerian democratic context. *International Journal Of E-Politics*, 10(2), 60-73. <https://doi.org/10.4018/IJEP.2019070105>
- Isbister, K. (2017). *How games move us. Emotion by design*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9267.001.0001>
- Juul, J. (2005). *Half-Real. Video games between real rules and fictional worlds*. MIT Press.
- Kreis, R. (2017). #refugeesnotwelcome: Anti-refugee discourse on Twitter. *Discourse & Communication*, 11, 498-514. <https://doi.org/10.1177/1750481317714121>
- Kuna, M. (2020). A critique of Brown's concept of hate speech. *Filozofia*, 75(2), 77-90. <https://doi.org/10.31577/filozofia.2020.75.2.1>
- Kwong, R. (2019). *Why emotional storytelling is the future of the journalism*. Robin Kwong. <https://bit.ly/2UNnV8C>
- Mañas-Viniegra, L., Veloso, A., & Sierra-Sánchez, J. (2020). Contenidos inmersivos violentos: Investigación con eye tracking en jóvenes universitarios en España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 29, 1-10. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.08>
- Martínez, L. (2018). *Diez formas de evitar el discurso xenófobo en los medios de comunicación*. Eldiario.es. <https://bit.ly/2M1jG7X>
- McNamee, L., Peterson, B., & Peña, J. (2010). A call to educate, participate, invoke and indict: Understanding the communication of online hate groups. *Communication Monographs*, 77(2), 257-280. <https://doi.org/10.1080/03637751003758227>
- Meddaugh, P., & Kay, J. (2009). Hate speech or reasonable racism. *Journal of Mass Media Ethics*, 24(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/08900520903320936>
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta: El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Navarro-Remesal, V., & Perez-Zapata, B. (2019). First-person refugee games: Ludonarrative strategies for playing the stories of refugees and asylum seekers. In N. Zagalo (Ed.), *Videogames sciences and art* (pp. 3-17). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37983-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37983-4_1)
- Niñoles-Galva, A., & Ortega-Giménez, C. (2020). Discurso del odio en radio: análisis de los editoriales de las cadenas COPE y SER tras la llegada del Aquarius a España. *Miguel Hernández Communication Journal*, 11(1), 117-138. <https://doi.org/10.21134/mhcyj.v1i10.317>
- Nortio, E., Niska, M., Renvik, T.A., & Jasiniskaja-Lahti, I. (2020). 'The nightmare of multiculturalism': Interpreting and deploying anti-immigration rhetoric in social media. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444819899624>
- O'Donnell, H. (1994). Mapping the mythical - a geopolitics of national sporting stereotypes. *Discourse & Society*, 5(3), 345-380. <https://doi.org/10.1177/0957926594005003005>
- Óliver Pérez-Latorre, Oliva, M., & Besalú, R. (2017). Videogame analysis: A social-semiotic approach. *Social Semiotics*, 27(5), 586-603. <https://doi.org/10.1080/10350330.2016.1191146>
- Paíno, A., & Rodríguez, M.I. (2019). *Proposal for a new communicative model in immersive journalism*. Journalism. <https://doi.org/10.1177/1464884919869710>
- Park, J. (2015). *Europe's migration crisis*. Council on Foreign Relations. <https://bit.ly/2EiOGNA>
- Paz, M., Montero-Díaz, J., & Moreno-Delgado, A. (2020). Hate Speech: A Systematized Review. *SAGE Open*, 10(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>
- Plewe, C., & Fürsich, E. (2018). Are newsgames better journalism? Empathy, information and representation in games on refugees and migrants. *Journalism Studies*, 19(16), 2470-2487. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1351884>
- ProPublica (Ed.) (2017). *The waiting game*. <https://bit.ly/2YkwRE>
- Romero-Rodríguez, L., & Torres-Toukoumidis, A. (2018). Con la información sí se juega: Los newsgames como narrativas inmersivas transmedias. In *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Abya-Yala. <https://bit.ly/2TLCK80>
- Salaverría, R. (2019). Digital journalism: 25 years of research. *El Profesional de la Información*, 28(1), 1-26. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>
- Sales, D., & Payne, W. (2015). *Fury at sick BBC flee Syria refugee game*. The Sun. <https://bit.ly/33M5567>
- Tejedor, S., & Tusa, F.E. (2020). Los newsgames como herramienta periodística: Estudio de caso de experiencias de éxito. *Prisma Social*, 30, 115-140. <https://bit.ly/3gbGCg6>
- The Guardian (Ed.) (2014). *The refugee challenge*. <https://bit.ly/394Ep4G>
- Wright, T. (2014). The media and representations of refugees and other forced migrants. In E. Fiddian-Qasimiyeh, G. Loescher, K. Long, & N. Sigona (Eds.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (pp. 460-470). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199652433.013.0034>

# Comunicar



Revista Científica referente  
en Comunicación y Educación

1.860 ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS PUBLICADOS  
898 REVISORES CIENTÍFICOS DE 52 PAÍSES DE TODO EL MUNDO  
PRESENCIA EN 805 BASES DE DATOS INTERNACIONALES

Clarivate  
Analytics  
JOURNAL CITATION REPORTS

Scopus DOAJ

DIALNET  
MÉTRICAS <sup>LA</sup>

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 ES38 0019 0497 6740 1004 9742 (Adjuntar justificante)  
 BIC/SWIT Code: DEUTESBBXXX  
 Paypal (contactar con info@grupocomunicar.com)

## 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».





## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

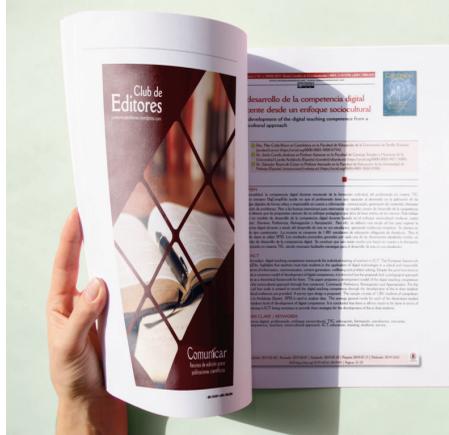
- |                                                                                             |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> Suscripción anual institucional 2019 (58, 59, 60 y 61) . . . . .   | 80,00€ |
| <input type="checkbox"/> Suscripción anual personal 2019 (58, 59, 60 y 61) . . . . .        | 75,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 01: Aprender con los medios . . . . .                    | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 02: Comunicar en el aula . . . . .                       | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula . . . . .              | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 04: Leer los medios en el aula . . . . .                 | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? . . . . .                | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 06: La televisión en las aulas . . . . .                 | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? . . . . .              | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 08: La educación en comunicación . . . . .               | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 09: Valores y comunicación . . . . .                     | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación . . . . .            | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 11: El cine en las aulas . . . . .                       | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 12: Estereotipos y comunicación . . . . .                | 14,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 13: Comunicación y democracia . . . . .                  | 15,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 14: La comunicación humana . . . . .                     | 15,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 15: Comunicación y solidaridad . . . . .                 | 15,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 16: Comunicación y desarrollo . . . . .                  | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación . . . . .           | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 18: Descubrir los medios . . . . .                       | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 19: Comunicación y ciencia . . . . .                     | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 20: Orientación y comunicación . . . . .                 | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 21: Tecnologías y comunicación . . . . .                 | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 22: Edu-comunicación . . . . .                           | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 23: Música y comunicación . . . . .                      | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 24: Comunicación y currículum . . . . .                  | 16,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 25: TV de calidad . . . . .                              | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 26: Comunicación y salud . . . . .                       | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 27: Modas y comunicación . . . . .                       | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa . . . . .         | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 29: La enseñanza del cine . . . . .                      | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América . . . . .          | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV . . . . .        | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 32: Políticas de educación en medios . . . . .           | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles . . . . .               | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 34: Música y pantallas . . . . .                         | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa . . . . .               | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones . . . . .             | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 37: La Universidad Red y en Red . . . . .                | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 38: Alfabetización mediática . . . . .                   | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 39: Currículum y formación en medios . . . . .           | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 40: Jóvenes interactivos . . . . .                       | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación . . . . .         | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales . . . . .       | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 43: Prosumidores mediáticos . . . . .                    | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 44: MOOC en educación . . . . .                          | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece . . . . .         | 25,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 46: Internet del futuro . . . . .                        | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 47: Comunicación y cambio social . . . . .               | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación . . . . .          | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo . . . . .       | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas . . . . .             | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 51: E-innovación en la educación superior . . . . .      | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva . . . . .    | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social . . . . . | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 54: Acceso abierto, tecnologías y educación . . . . .    | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 55: La esfera mediática . . . . .                        | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 56: Ciberacosos: la amenaza sin rostro . . . . .         | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 57: Arte y compromiso social . . . . .                   | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 58: Aprendizaje y medios digitales . . . . .             | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 59: Medios móviles emergentes . . . . .                  | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 60: Cómo llegar a ser un genio . . . . .                 | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 61: Competencia digital docente . . . . .                | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 62: Ecologías de aprendizaje en la era digital . . . . . | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 63: Igualdad de género, medios y educación . . . . .     | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 64: Niños, adolescentes y medios . . . . .               | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 65: Metodologías mixtas emergentes . . . . .             | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 66: Escuelas públicas para la transformación . . . . .   | 20,00€ |
| <input type="checkbox"/> Comunicar 67: La ciberconvivencia como escenario social . . . . .  | 20,00€ |

- Importe del pedido  
 Gastos de envío  
 Importe total

_____
_____
_____



Descubre otros productos de Grupo Comunicar en la tienda online.



# Comunicar

Próximos números



**Comunicar 68 (2021-3):**  
Redes, movimientos sociales y sus mitos  
en un mundo hiperconectado

**Editores Temáticos**

Dr. Toby Miller, Uni. Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (México)  
Dr. Eva Aladro-Vico, Uni. Complutense de Madrid (España)  
Dr. Paula Requeijo-Rey, Uni. Complutense de Madrid (España)

**Fecha inicial de llamada:** 01-06-2020

**Fecha final de llamada:** 30-12-2020



**Comunicar 69 (2021-4):**  
Participación ciudadana en la esfera digital

**Editores Temáticos**

Dr. Óscar Luengo, Universidad de Granada (España)  
Dr. Marianne Kneuer, Universidad de Hildesheim (Alemania)  
Dr. Emiliana de Blasio, Uni. Intern. Libre de Estudios Sociales (Italia)

**Fecha inicial de llamada:** 01-09-2020

**Fecha final de llamada:** 28-02-2021



**Comunicar 70 (2022-1):**  
Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital

**Editores Temáticos**

Dr. Rayén Condeza Dall'Orso, Pontificia Universidad Católica (Chile)  
Dr. Michael Hoechsmann, Universidad de Lakehead (Canadá)  
Dr. Divina Frau-Meigs, Universidad Sorbonne-Nouvelle (Francia)

**Fecha inicial de llamada:** 01-11-2021

**Fecha final de llamada:** 30-05-2021



**Comunicar 71 (2022-2):**  
Discursos de odio en comunicación: Investigaciones y propuestas

**Editores Temáticos**

Dr. M<sup>a</sup> Dolores Cáceres-Zapatero, Uni. Complutense de Madrid (España)  
Dr. Mykola Makhortykh, Universidad de Berna (Suiza)  
Dr. Francisco Segado-Boj, Universidad Complutense de Madrid (España)

**Fecha inicial de llamada:** 01-04-2021

**Fecha final de llamada:** 30-09-2021

# Comunicar



Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en portugués, chino y ruso. Con 28 años de edición y 1.860 artículos de investigación publicados. Presencia en 805 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 red pública de revisores científicos de 898 investigadores de 52 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS 3.2 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 y XML, con conexión a gestores documentales como RefWorks, EndNote, Mendeley 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 (32 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

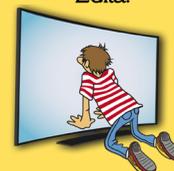
En indexaciones activas en 2020/21, Comunicar es top mundial: 2ª del mundo en Scopus y 13ª del mundo en JCR (top 1% y 8% mundial; percentil 99% y 92%). En JCR es Q1 (1ª española en Educación y 1ª en Comunicación en español). En Scopus es Q1 en Educación, Comunicación y Estudios Culturales (1ª española); En Google Scholar Metrics es la 2ª revista indexada en español en todas las áreas. 2ª en REDIB (sobre 1.160 revistas), 1ª en FECYT Métricas y 1ª en Dialnet Métricas en Educación y en Comunicación.



Colaboran:



Edita:



**Grupo Comunicar**

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

[info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

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