Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 75, vol. XXXI
www.revistacomunicar.com
Media Education Research Journal
Juventud, identidad de género y poder en las plataformas digitales
Youth, gender identity and power in digital platforms
Edición en español

© COMUNICAR, 75, XXXI

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / **e-ISSN: 1988-3293**
nº 75, vol. XXXI (2023-2), 2º trimestre, 1 de abril de 2023

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=factor-de-impacto

JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2021 (2022-23): Q1. JIF: 5,725. JCI: 2,94. 5 Year Impact Factor: 5,715. Inmediacy Index: 2,000; Eigenfactor Score: 0,00252. Article Influence Score: 1,330; Journal Impact Factor (JIF): Educación: Q1 (posición 18º de 267; 1ª española e iberoamericana); Comunicación: Q1 (posición 19º de 94, 1ª española e iberoamericana); Journal Citation Indicator (JCI): Educación: Q1 (posición 12º de 739; 1ª española e iberoamericana); Comunicación: Q1 (posición 6ª de 217, 1ª española e iberoamericana).
SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: Indexada desde 2007 en Comunicación y Educación.

SCOPUS

CITESCORE 2021 (2022-23): (9,8): Q1 en Estudios Culturales (posición 2ª de 1.127) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 9ª de 467 (percentil 98). Q1 en Educación (posición 17ª de 1.406) (percentil 98).
SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2021 (2022-23): 1,382: Q1 en Estudios Culturales, en Comunicación y en Educación (primera revista en lengua española en Educación, Comunicación y Estudios Culturales).

RECYT (FECYT-MEC)

Ranking FECYT 2021 (2022-23): Educación: 1ª de 76 revistas (99,82 puntos sobre 100) (top 1%); Comunicación, Información y Documentación Científica: 2ª de 24 revistas (93,08 puntos sobre 100) (top 1%);
Sello de Excelencia de Calidad FECYT 2021 (12 indicadores).

GOOGLE SCHOLAR

2021 (2022-23): Top 100 de Google: Posición 3ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científcas. H5: 44. Mediana H5: 58. En 2022-07-12: H: 102; H5: 82 (56.884 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 2020 (2022): posición 1ª (de 230); IF: 4,545 (909 citas).
Q1: COMUNICACIÓN 2020 (2022): posición 2ª (de 62); IF: 4,545 (909 citas).

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

En 2022, Nivel A+ (máxima calificación).

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

2022: Posición 2ª de 1.199 revistas seleccionadas en todas las áreas. Calificación: 58,364.

ERIH+

Nivel INT2 (2022).

EDITA (Published by): **GRUPO COMUNICAR EDICIONES**
- **www.revistacomunicar.com** (Español)
- **www.comunicarjournal.com** (English)

Administración: info@grupocomunicar.com
- **www.grupocomunicar.com**

Redacción: editor@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

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

- COMUNICAR es una publicación científica que se edita trimestralmente (cuatro veces al año): enero, abril, julio y octubre.
- La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales online con otras revistas de carácter científico.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- **EDICIÓN INGLESA** (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=coeditores#EN)
- **EDICIÓN PORTUGUESA** (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=coeditores#BR)
- **EDICIÓN CHINA** (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=coeditores#CN)
- **EDICIÓN IBEROAMERICANA** (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=coeditores#IB)
- **EDICIÓN RUSA** (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=coeditores#RU)

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

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 75, XXXI (2023-2)

Juventud, identidad de género y poder en las plataformas digitales

Youth, gender identity and power in digital platforms

TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dra. Adriana Gewerc, Universidad de Santiago de Compostela (España)
Dra. Inés Dusel, Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México (México)
Dr. David Lee-Carlson, Universidad del Estado de Arizona (Estados Unidos)

01. Identidad onlife: La cuestión del género y la edad en el comportamiento adolescente ante las redes 09-20
Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behaviour
Sara Serrate-González, Alberto Sánchez-Rojo, Luis-E. Andrade-Silva y José-Manuel Muñoz-Rodríguez (España)

02. Aunque no te lo digan, también duele: La homonegatividad internalizada en el ciberacoso LGBTQ+ en adolescentes 21-35
Even if they don't say it to you, it hurts too: Internalized homonegativity in LGBTQ+ cyberbullying among adolescents
Mónica Ojeda, Esperanza Espino, Paz Elipe y Rosario del-Rey, Sevilla (España)

03. Perspectivas de género sobre habilidades y actividades digitales: Comparación entre jóvenes no binarios y binarios 37-48
Gendered perspectives on digital skills and digital activities: Comparing non-binary and binary youth
David De Coninck y Leen d'Haenens (Bélgica)

04. Feminismo, identidad de género y polarización en TikTok y Twitter 49-60
Feminism, gender identity and polarization in TikTok and Twitter
Simón Peña-Fernández, Ainara Larrondo-Ureta y Jordi Morales-i-Gras (España)

05. Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural 61-73
Selfies and videos of teenagers: The role of gender, territory, and sociocultural level
Uxía Regueira, Ángela González-Villa y Esther Martínez-Piñeiro (España)

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

06. Hablemos de series: Binge-watching vs. maratón. La dualidad en el consumo de episodios desde la Teoría Fundamentada 77-90
Let's talk series: Binge-watching vs. marathon. The duality in the consumption of episodes from the Grounded Theory
Eva Martínez-Serrano, Diana Gavilan y Gema Martinez-Navarro (España)

07. Medios digitales y participación cívica escolar: Un modelo de mediación paralela 91-102
Digital media use on school civic engagement: A parallel mediation model
Camila Contreras, Josefina Rivas, Rosemberg Franco, Maryluz Gómez-Plata y B.-Paula Luengo-Kanacri (Chile y Colombia)

08. Factores psicosociales y comportamiento de bajo riesgo de uso de TIC en adolescentes 103-113
Psychosocial factors and low-risk behaviour in ICT use among adolescents
Sara Malo-Cerrato, Maria-de-las-Mercedes Martín-Perpiñá y Maria-Gràcia Cornellà-Font (España)

09. Paradigma de autoevaluación de estudiantes en MOOC: El caso de la educación superior en China 115-128
The student self-assessment paradigm in MOOC: An example in Chinese higher education
Tingting Duan y Binghui Wu (China)

10. Estilos de liderazgo político femenino en Instagram durante la COVID-19 129-138
Female political leadership styles as shown on Instagram during COVID-19
Virginia García-Beaudoux, Salomé Berrocal, Orlando D'Adamo y Leandro Bruni (Argentina y España)

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

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 e 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 tenologías 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.
Cada trabajo, según normativa, ha de llevar dos archivos: presentación y portada (con los datos personales) y manuscrito (sin firma).
Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.
Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 7 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. El Consejo de Editores pasará a estimar el trabajo para su evaluación al Consejo de Revisores, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 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

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, familias y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar©

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXXI, 75

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
- Dª Arantxa Vizcaíno-Verdú, Universidad de Huelva
- Dr. Rafael Repiso, Universidad Internacional de la Rioja
- Dr. Luis-Miguel Romero-Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva

EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)
- Dra. Adriana Gewerc, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Inés Dusel, Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México, México
- Dr. David Lee-Carlson, Universidad del Estado de Arizona, Estados Unidos

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, Dra. Meng Shen (España) y Dr. Yuechuan Ke (USA)
- **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 de 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 Muñiz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altinay, 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
- Dª Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU

COMITÉ DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)
- 1.134 Revisores de 54 países (2023-2)
  www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revisores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Patricia De-Casas-Moreno, Universidad de Extremadura
- Dª Emily Rookes, TECH Universidad Technológica
- 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. Erika-Lucía González-Carrión, Universidad Nacional de Loja
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, UNIR
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia

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

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, 75, XXXI, 2023

Comunicar©
Criterios de Calidad (Quality Criteria)
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

PREMIO GLOBAL MIL
UNESCO, 2019

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007

Criterios de Calidad (Quality Criteria)

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

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

• 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 1.134 académicos de 54 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, xml), 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 75

• Número de trabajos recibidos: 235 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
• Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 4,26%; Nivel de rechazo de manuscritos: 95,74%.
• Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 47 países.
• Número de Revisiones: 353 (128 internacionales y 225 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
• Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 26 países.
• Internacionalización de autores: 6 países (Argentina, Bélgica, Chile, China, Colombia y España).
• Número de indizaciones en bases de datos internacionales en Comunicar 75: 811 (2023-2) (www.revistacomunicar.com).

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar 75

Dossier monográfico

Juventud, identidad de género y poder en las plataformas digitales

Youth, gender identity and power in digital platforms

Special Issue

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Identidad onlife: La cuestión del género y la edad en el comportamiento adolescente ante las redes

Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behaviour

Dra. Sara Serrate-González Profesora Titular, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca (España) (sarasg@usal.es) (https://orcid.org/0000-0002-9985-7623)
Dr. Alberto Sánchez-Rojo. Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid (España) (asanchezrojo@ucm.es) (https://orcid.org/0000-0003-2532-5867)
Luis-E. Andrade-Silva. Personal Docente e Investigador en Formación, Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca (España) (luiseduas@usal.es) (https://orcid.org/0000-0001-8553-9002)
Dr. José-Manuel Muñoz-Rodríguez. Profesor Titular, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca (España) (pepema@usal.es) (https://orcid.org/0000-0002-4688-6420)

RESUMEN

La presencia del ciberespacio en la vida juvenil es tal que ya no podemos distinguir los ámbitos online y offline, viviendo un proceso de desarrollo onlife no siempre equitativo en cuanto al género. Este trabajo pretende dar cuenta del comportamiento de los adolescentes españoles en la red en función del género y la edad, las decisiones que toman cuando construyen su identidad virtual y los efectos que tienen para ellos. Se ha realizado un estudio cuantitativo a nivel nacional (N=2.076, 12-18 años) en el marco de un diseño no experimental de tipo ex post facto a través del estudio de encuesta. Los resultados muestran que en la preferencia por unas u otras redes se observan diferencias de género, tomando decisiones totalmente diferentes a la hora de estar presentes en la red, y que un alto porcentaje de las chicas, a diferencia de los chicos, afirma que su yo virtual y los comportamientos asociados a su yo influyen significativamente en la opinión que tienen de sí mismas y en la necesidad que sienten por sentirse integradas. En conclusión, las decisiones que los adolescentes realizan a la hora de crear su yo virtual no solo tiene consecuencias negativas derivadas de una mala gestión, sino que está plagada de mandatos y estereotipos que determinan cómo deben ser y qué deben de hacer en la red; algo especialmente acuciante para las chicas.

ABSTRACT

The presence of cyberspace in the lives of young people is such that we can no longer distinguish between online and offline spheres. They live a process of onlife development that is not always equitable in terms of gender. This paper aims to account for the online behaviour of Spanish adolescents according to gender and age, the decisions they make when constructing their virtual identity, and the effects that this has on them. A quantitative study has been carried out at a national level (N=2,076, 12-18 years old) following a non-experimental ex post facto design by means of a survey study. The results show that there are gender differences in the preference for one or other social network. A high percentage of girls make different choices when it comes to their online presence. Unlike boys, girls state that their virtual self and their behaviour significantly influence the opinion that they have of themselves and their need to feel integrated. In conclusion, the decisions that adolescents make when creating their virtual selves do not only have negative consequences derived from poor management, but are also plagued by mandates and stereotypes that determine how they should be and what they should do online; something that is especially pressing for girls.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Identidad digital, adolescencia, redes sociales, comportamiento digital, género, estereotipos.
Digital identity, adolescence, social networks, digital behaviour, gender, stereotypes.

Recibido: 2022-09-28 | Revisado: 2022-10-14 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-01 | Páginas: 9-20

1. Introducción y estado de la cuestión

De acuerdo con la última encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares españoles realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), el uso de Internet en los últimos tres meses en personas de 16 a 24 años es prácticamente universal (99,7%), realizando el 96,9% un uso diario. Estas cifras no han ido dejando de aumentar en los últimos años, más aún a partir de la pandemia (ONTSI, 2021), siendo esta franja de edad la más activa en el uso de Internet y asimismo en la utilización de aplicaciones y redes sociales. Si atendemos a quienes vienen inmediatamente por detrás, las personas de entre 10 y 15 años, observamos que, si bien el uso del móvil tiende a ir descendiendo, quizás por la extensión de discursos focalizados en posibles riesgos (Besolí et al., 2018), el uso del ordenador e Internet no deja de ir en aumento –un 95,1% y 97,5% respectivamente, frente al 91,5% y 94,5% detectado un año antes (INE, 2020)–. Existen estudios a nivel internacional que afirman que los adolescentes pasan más tiempo en la red que en la escuela o durmiendo (Rideout et al., 2022), lo cual convierte a Internet en el principal espacio de desarrollo para esta etapa y, por tanto, en un contexto que forzosamente influye en la construcción de su identidad y que, por lo tanto, no puede ni debe subestimarse (Muñoz, 2021). Floridi (2015: 1) utiliza el término «onlife» para describir la «experiencia de una realidad hiperconectada en la que ya no tiene sentido preguntar si uno está online u offline», pues todo está directamente conectado de manera indisociable. El ciberespacio y lo que allí ocurre ha llegado a abarcarlo todo hasta el punto de que hoy es prácticamente imposible desconectar por completo. Vivimos conectados y somos constantemente afectados, queramos o no, por la red (Sánchez-Rojo & Martín-Lucas, 2021). Esto es algo con lo que debemos lidiar y de ahí que sea tan importante actualmente tratar de acabar con la brecha digital (Gurumurthy & Chami, 2019).

Todos y cada uno de nosotros habitamos hoy esta realidad híbrida, onlife, pero más si cabe lo hacen quienes nunca han conocido otra y que están aprendiendo a saber quiénes son y a socializar por medio de unos recursos de carácter particular. Los distintos espacios tanto de información como de comunicación e interacción que posibilita la red tienen configuraciones concretas que los convierten en herramientas no neutrales, demandando de los usuarios unos comportamientos concretos que terminan transformándose en ideales. Tal y como hace años demostró Langdom Winner (1988), las tecnologías en sí mismas, más allá del uso que hagamos de ellas, hacen política. Esto es algo que en el campo educativo es frecuentemente obviado y cuya importancia, sin embargo, es capital (Sánchez-Rojo & Martín-Lucas, 2021), puesto que es lo que determina, por ejemplo, que exista la denominada paradoja de la privacidad, consistente en defender la importancia de tener un espacio libre de la mirada de los demás, pero al mismo tiempo no dejar de subir públicamente a la red contenido audiovisual de la esfera más personal (Barnes, 2006); la autoafirmación como sujeto crítico e informado, pero incapaz de distinguir un bulo de una noticia real (Herrero-Curiel & La-Rosa, 2022); o el hecho de que los individuos traten de presentarse virtualmente tal y como son, porque la autenticidad parece ser un valor, pero que terminen encontrándose con impedimentos para ello porque el reconocimiento social y la popularidad demanda colgar unos contenidos específicos que hacen apostar más por la presentación de un yo ideal, más que real (Uski & Lampinen, 2014).

No obstante, si bien esto es cierto, y los distintos recursos que encontramos en la red demandan determinados comportamientos, también lo es que han sido creados y configurados desde determinado planteamiento sociocultural e ideológico concreto (Vansieleghem et al., 2019). De esta forma, teniendo en cuenta nuestro contexto socioeconómico actual, no es de extrañar que la red y los distintos espacios que la componen tiendan a fomentar más la competitividad y la lucha por el éxito, que el cuidado y la protección de la vulnerabilidad (Elias & Gill, 2017). De hecho, el acto de compartir videos e imágenes, la búsqueda de reconocimiento e influencia a través de likes o la aparente necesidad de tener que expresarse de un modo concreto, termina haciendo que fundamentalmente los adolescentes, por ser quienes están en proceso de construcción de sí mismos y quienes, por tanto, más necesitan el reconocimiento de los demás, acaben experimentando crisis de identidad, problemas de autoestima (Meeus et al., 2019) y estrés (Schmidt et al., 2021) difíciles de solucionar. Asimismo, en este proceso de autoconocimiento y desarrollo onlife se encuentran marcadas diferencias en cuanto al género, tal y como puede observarse en estudios sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia como el recientemente elaborado por UNICEF España (2021).

Este estudio demuestra que, si bien las chicas tienen un mayor riesgo generalizado de hacer un uso problemático de Internet que los chicos, cuando atendemos a la utilización de determinadas plataformas como las de apuestas, los datos se invierten. El género es «una construcción sociocultural encarnada y en evolución que da forma a cómo los individuos se mueven e interactúan con el mundo» (Kriger & Keyser-Verreault, 2022: 24) y, aunque esta evolución está conduciéndonos paulatinamente a la superación del binarismo que ha imperado durante siglos en Occidente, la presencia de este en el imaginario social sigue siendo actualmente dominante, produciéndose efectos de desigualdad que no deben ni pueden desconsiderarse. Así, por ejemplo, existen trabajos (Vannucci et al., 2020) que defienden una brecha de género en el acceso, uso y consumo de tecnologías digitales. Los chicos suelen considerarse más competentes y habilidosos a la hora de moverse por el ciberespacio que las chicas (Cai et al., 2017). No obstante, hay investigaciones que han demostrado que este hecho deriva más de la autopercepción que de una diferencia en la capacidad y competencia reales (Siddiq & Scherer, 2019). Esta autopercepción, sin embargo, no deja de ser sustancial, pues termina determinando qué clase de uso y consumo de la red termine haciendo cada género, así como qué tipo de aplicaciones y contenidos digitales acaben por demandarles y atraerles en mayor o menor medida, también en función del género (Rambaree & Knez, 2017). Chicos y chicas no interaccionan, ni participan, ni comparten de la misma manera (Quazi et al., 2022), lo cual no sería un problema si este hecho no estuviese influido por estereotipos sexistas que acaban condenando a uno de los géneros a una posición de clara desigualdad en la realidad onlife actual (Kapidzic & Herring, 2015; Santos, 2018).

Partiendo de lo anterior, este trabajo pretende confirmar que el comportamiento de los adolescentes españoles en la Red es distinto en función del género y la edad y, en caso de ser así, señalar cómo influye este hecho en la construcción de su identidad. Esto se hace necesario a fin de desentrañar las gramáticas que vertebran su realidad onlife actual, cuyo conocimiento es imprescindible a la hora de plantearnos cómo les hemos de educar (Sánchez-Rojo et al., 2022). En este sentido, varios son los interrogantes a los que tratamos de dar respuesta:

- ¿Cuáles son las plataformas digitales que tienen mayor aceptación entre los y las adolescentes? ¿Existen diferencias en la preferencia de uso de razón de género? ¿Varía con la edad la preferencia de uso en función del género?
- ¿Qué decisiones toman los y las adolescentes a la hora de construir su yo onlife a través de sus perfiles en redes? ¿Existen diferencias de género en las decisiones que toman? ¿Varía con la edad esa construcción? ¿Qué muestran y qué ocultan en sus redes?
- ¿Qué efectos tiene la forma en la que construyen su yo onlife y el uso que hacen de las plataformas? ¿Existen diferencias de género en relación con la percepción individual y con la exposición a riesgos y peligros?

2. Material y métodos

Para la investigación que aquí se presenta se ha realizado un estudio cuantitativo en el marco de un diseño no experimental de tipo ex post facto a través del estudio de encuesta, utilizando el Cuestionario sobre uso de la tecnología para jóvenes de 12 a 18 años, diseñado y operativizado por los investigadores del proyecto CONECT-ID. Cada dimensión abordada se ha generado a partir de conceptos y variables, utilizando escalas tipo Likert y preguntas dicotómicas, teniendo en cuenta un análisis cualitativo previo del mismo proyecto (Muñoz et al., 2020; Hernández et al., 2021).

Para la obtención y codificación del instrumento se ha realizado un estudio piloto con 15 adolescentes a través de una muestra incidental, con el consentimiento de sus tutores legales y con el ímpetu de identificar cuestiones generales y/o preguntas concretas que pudieran ser susceptibles de error, así como estimar el tiempo medio de realización del cuestionario. Tras este proceso se ha mejorado la redacción y formulación de algunas preguntas, se eliminaron aquellas que podían resultar superfluas para así ajustar al máximo el tiempo de realización. También se han añadido etiquetas aclaratorias en las preguntas que generaron dudas.

Una vez finalizado el proceso, el cuestionario se ha transformado para su aplicación CAWI mediante formulario online. Al mismo tiempo y antes de su aplicación el cuestionario ha sido validado por ocho

investigadores de las áreas de: sociología, psicología y métodos de investigación en educación. Para medir la consistencia interna del instrumento se ha utilizado el estadístico Alfa de Cronbach, que indicó que la fiabilidad ofrecía garantías, con un valor de 0,713.

La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (centros) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas de muestreo (individuos) de forma aleatoria simple con cuotas de sexo y edad.

El cuestionario cuenta con preguntas de carácter cerrado y de carácter abierto. Se ha aplicado en un total de 31 centros de educación secundaria, segmentados por ámbito geográfico (Comunidades Autónomas españolas divididas en cuatro zonas: Centro, Noroeste, Levante y Sur), tamaño de municipio (rural o urbano) y entorno socioeconómico.

La elección de los centros (público, concertado o privado) ha seguido un criterio de oportunidad relacionado con las redes de contacto institucionales del equipo de investigación. Para cada uno de esos centros se han establecido cuotas para la recopilación de unidades muestrales, para cuya selección se aplican criterios aleatorios dentro de cada centro. De esta manera se consigue un compromiso de aleatoriedad de la muestra.

2.1. Procedimiento

Para procesar y trabajar los resultados se ha utilizado parte del software gráfico desarrollado desde el «Proyecto netCoin» (Network Coincidence Analysis)[1], cuyo objetivo es integrar técnicas estadísticas tradicionales con herramientas de aprendizaje automatizado y de análisis de redes con el propósito de obtener pantallas visuales e interactivas de datos. Se trata de combinar e integrar diferentes técnicas estadísticas bajo el estudio de la coincidencia de personas, objetos o características en una serie múltiple de escenarios. Es un software de código abierto y genera gráficos interactivos que permiten análisis exploratorios y de carácter confirmatorio de flujos de información. En este caso se ha utilizado la herramienta caring[2], que produce un gráfico de red a partir de un marco de datos convirtiendo las variables en dicotomías y descubriendo las coincidencias entre las variables dependientes (coincidencia estadísticamente probable de coaparición) y los efectos de una serie de variables exógenas respecto a estas.

De acuerdo con Escobar y Martínez-Uribe (2020), el análisis de coincidencias permite descubrir pautas de concurrencias de una serie de sucesos en un conjunto de escenarios. Así, es posible ahondar en cómo se distribuyen de forma conjunta un set de características dispuestas en diferentes unidades en las que pueden o no estar presentes; al mismo tiempo que es posible diferenciar diversos grados de coincidencia: la nula, la simple, la probable, la dependiente, la estadísticamente probable y dependiente, la subtotal y la total. Junto a una adecuada e interactiva representación gráfica, su interpretación puede, por lo tanto, ayudar y precisar el entendimiento de la distribución de las coincidencias de un conjunto múltiple de sucesos.

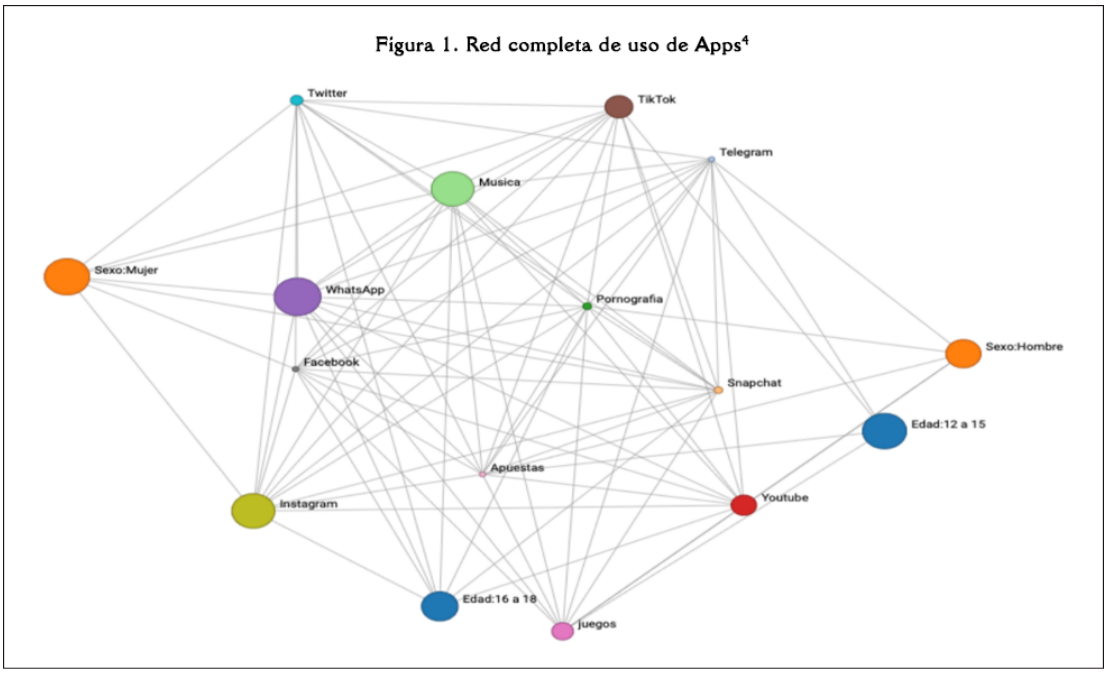
2.2. Muestra

La muestra, tras su depuración, limpieza y codificación, cuenta con un N=2.076, un error muestral de aprox. ±2,15% para un nivel de confianza del 95,5% y p=q=50 (2Σ). Un 57,2% (1.182) de la muestra son mujeres y 42,8% (884) hombres[3]. La edad de los estudiantes oscila entre los 12 y los 18 años (Medad= 14,92, DT=1,77), en la que un 55,4% (1.151) de la población forma parte del grupo 12 a 15 años y un 44,6% (925) del grupo de 16 a 18 años. El 68,4% de los encuestados pertenece a zonas urbanas, el resto proviene de zonas rurales.

3. Análisis y resultados

Las Apps más utilizadas por los adolescentes son WhatsApp, Instagram y Apps de «streaming» de música (66,47%, 60,44% y 59,85%). No se han observado diferencias importantes entre ellas que lleven a afirmar que una App es más importante que otra. Teniendo en cuenta la edad, que se ha codificado en dos grupos (de 12 a 15 años, y de 16 a 18 años) sí que se encuentran diferencias significativas en el uso de Instagram, WhatsApp, Facebook, Twitter y Apps de «streaming» de música.

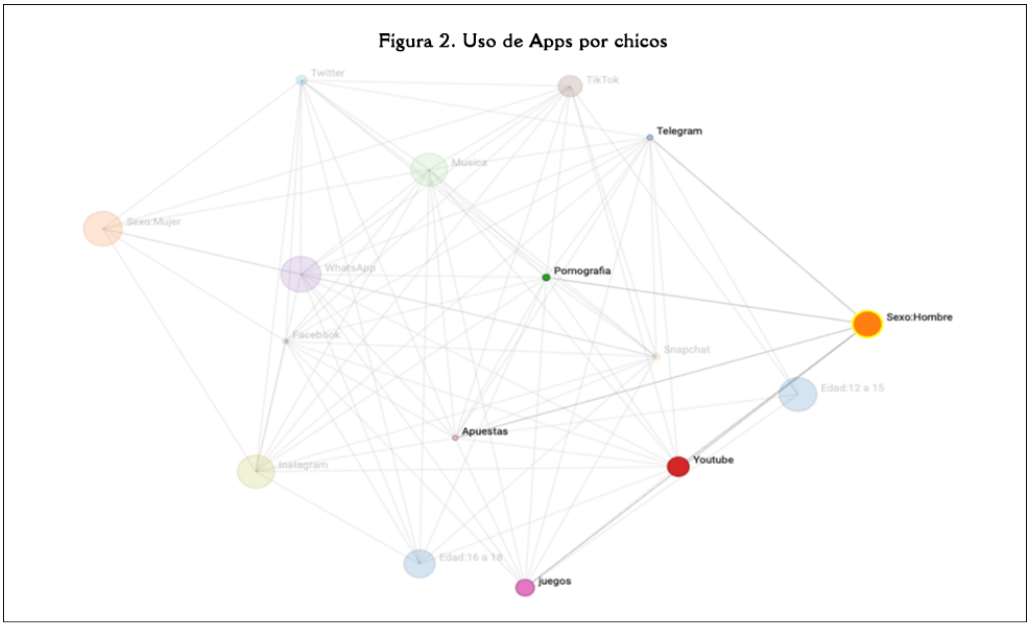
Figura 1. Red completa de uso de Apps[4]



Nota. Elaborado con NetCoin Project.

El uso de estas Apps aumenta sustancialmente a medida que avanza la edad, llegando en algunas de ellas a triplicarse, como es el caso de Twitter. En cambio, TikTok y las Apps de videojuegos pierden el interés para el grupo de edad más avanzado, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 2. Uso de Apps por chicos

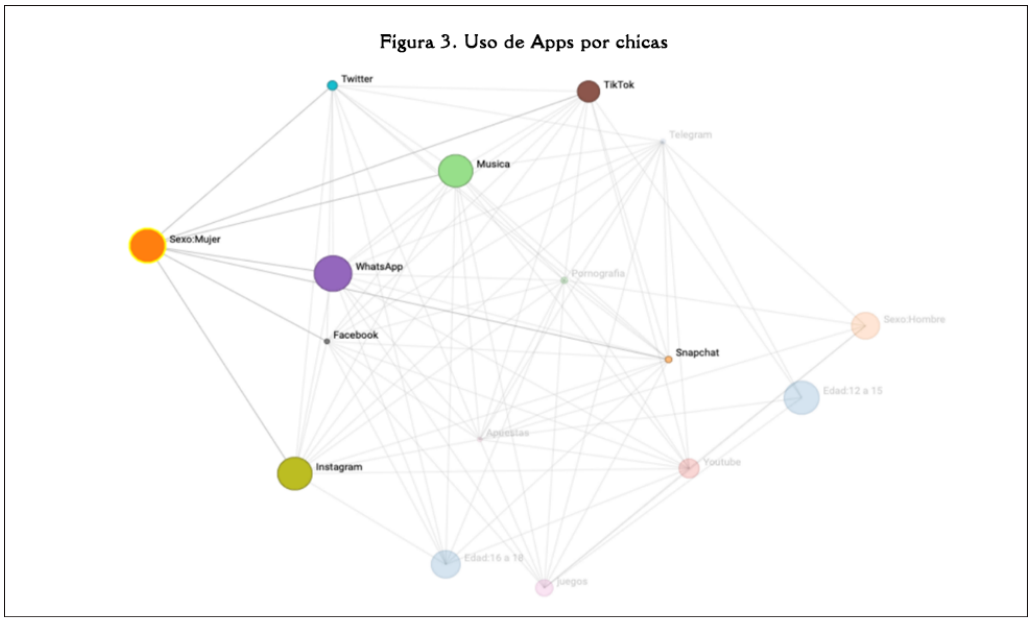


Nota. Elaborado con NetCoin Project.

Introduciendo el género en la ecuación de las aplicaciones más utilizadas por los adolescentes, el uso es diferencial y se manifiestan diferencias de género en todas las Apps propuestas en el cuestionario. YouTube y las Apps de videojuegos son aquellas que más utilizan los chicos, frente a las chicas, que utilizan en mayor medida Instagram, WhatsApp, TikTok, Twitter y Apps de streaming de música. Como se puede observar

en las Figuras 2 y 3, los chicos refieren utilizar Apps de pornografía y apuestas, algo que no sucede en el caso de ellas.

Figura 3. Uso de Apps por chicas



Nota. Elaborado con NetCoin Project.

3.1. Construcción del yo onlife

A la hora de construir sus perfiles virtuales se encuentran diferencias significativas tanto por género como por edad. Las chicas manifiestan utilizar una fotografía de sí mismas en mayor medida que los chicos, al mismo tiempo que afirman utilizar filtros para dar una mejor versión de sí mismas.

Tabla 1. Construcción del yo onlife por grupo de edad y género

	Grupo de edad							
	Grupo de 12 a 15				Grupo de 16 a 18			
	Chicas	Chicos	Total	Chi2/p*	Chicas	Chicos	Total	Chi2/p*
Varios perfiles en una misma red social	50,00	30,73	41,19	0,00	60,18	43,33	53,59	0,00
El número seguidores me importa	16,88	14,69	15,88	1,00	15,89	13,89	15,11	1,00
El número de likes o visualizaciones en mis publicaciones me influye	14,15	11,07	12,74	1,00	16,79	14,44	15,87	1,00
Utilizo mi fotografía real en mis redes sociales	77,01	55,73	67,28	0,00	91,79	82,22	88,04	0,00
Prefiero usar un nombre y una fotografía con las que no se me reconozca	21,38	36,64	28,36	0,00	8,21	17,78	11,96	0,00
Comparto en mis redes mi información personal (fotografías, ubicación, aficiones)	42,77	27,48	35,78	0,00	72,86	50,00	63,91	0,00
Filtro a mis contactos para que puedan ver mi información personal	29,26	21,37	25,65	0,03	41,79	38,61	40,54	1,00
Comparto lo que otros publican	37,30	33,21	35,43	1,00	58,57	50,83	55,54	0,02
Me comporto igual en la red que en persona	80,23	71,18	76,09	0,01	78,93	77,78	78,48	1,00
Utilizo filtros para dar una mejor versión de mí mismo	44,21	16,41	31,50	0,00	48,57	22,50	38,37	0,00
Sigo a Influencers o Gamers famosos	88,26	86,26	87,35	1,000	87,50	83,89	86,09	1,00
N total	622	524	1.146		560	360	920	

Nota. *Pearson chi2(1)/Bonferroni-adjusted p-values.

Indican en mayor medida que los chicos se comportan igual que lo hacen en sus vidas analógicas, comparten más información personal en sus redes y filtran a los contactos que pueden ver su información personal. Ellos refieren, en mayor medida que ellas, utilizar «nicknames» y fotos para que no se les reconozca. No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los influencers que siguen, y el número de likes y de seguidores no es estadísticamente relevante entre los géneros. A medida que la edad avanza, tanto los chicos como las chicas utilizan más a menudo fotos de sí mismos como foto de perfil en

sus redes sociales, al mismo tiempo que aumenta la frecuencia del uso de su nombre real, en detrimento de los «nicknames», y comparten más información personal. A más edad, los encuestados, tienen más perfiles, ellas siempre en mayor proporción que ellos (Tabla 1).

3.2. Efectos del uso de Internet, redes sociales y juegos online

Los usos y las decisiones que los adolescentes toman a la hora de ser y estar en la red, afectan a sus vidas de múltiples formas. Las chicas manifiestan que su actividad en las redes influye de forma significativa en la opinión que tienen de sí mismas (29,70%) en mayor medida que los chicos (20,14%). Al mismo tiempo, y siguiendo la misma lógica, las chicas manifiestan que su actividad online afecta de manera fundamental al control de sus tiempos (dedicación al estudio y sentimiento de pérdida de control del tiempo) y a su posicionamiento sobre distintos aspectos de su vida cotidiana (opinión sobre las cosas que pasan en el mundo o en hacerlas sentir parte de la sociedad), en mayor medida que a los chicos en todos los casos y de forma significativa en términos estadísticos.

Ellas afirman haber sufrido más acoso (19,20%) a través del mundo online que ellos (15,92%), así como un empeoramiento de sus vidas en mayor medida que ellos (14,47%, 9,50%). No se han encontrado diferencias significativas, y por ende parece no haber un efecto directo, entre los usos y dedicación a la red y sus relaciones personales, así como la renuncia a hacer actividades que les gustan, a pesar de que hayan manifestado que les absorbe mucho tiempo. Los chicos manifiestan en mayor proporción haber perdido dinero en apuestas online que las chicas y que el ser y estar en la red les ha hecho sentirse integrados en su grupo de amigos.

Tabla 2. Efectos y consecuencias del yo onlife * por género

	Chicas	Chicos	Total	Chi2/p*
El tiempo que dedico a estudiar	59,56	47,51	54,40	0,000
En las relaciones de amistad en la vida real	22,76	21,72	22,31	1,000
En mi opinión sobre las cosas que pasan en el mundo real	48,56	39,93	44,87	0,002
En mi opinión sobre mí mismo/a	29,70	20,14	25,61	0,000
En hacerme sentir parte de la sociedad	55,92	46,04	51.69	0,000
En renunciar a hacer actividades de ocio que me gustan	19,46	22,62	20,81	1,000
En perder el control sobre el tiempo que dedico	75,04	62,56	69,70	0,000
En perder dinero en apuestas online	1,35	6,33	3,48	0,000
En empeorar mi vida	14,47	9,50	12,34	0,016
En sufrir acoso	19,20	11,54	15,92	0,000
En hacerme sentir integrado en mi grupo de amigos	35,53	42,87	38,67	0,016
N total	1.182	884	2.066	

Nota. *Pearson chi2(1)/Bonferroni-adjusted p-values.

4. Discusión y conclusiones

Que los adolescentes se rigen por la virtualidad es un hecho contrastado (Mace, 2020; Memon et al., 2018; Schofield & Kupiainen, 2015), y que las redes sociales contribuyen a la formación de la identidad y al desarrollo personal y social al ofrecer infinitas posibilidades para intercambiar información e interactuar con otros, también (Magnuson et al., 2008; Renau et al., 2012). Este estudio avanza en tres direcciones, dando respuesta a los interrogantes planteados. El primero de ellos, ampliamente estudiado, hacía referencia a las plataformas digitales que tienen mayor aceptación por los adolescentes, buscando comprobar la existencia de diferencias a razón de género y edad. Los resultados de nuestro estudio en esta línea se encuentran en sintonía con aquellos que han estudiado los espacios que este grupo de edad transita e incluso cómo evolucionan sus preferencias por unos u otros espacios digitales (García et al., 2021; Menezes et al., 2019). Hemos comprobado cómo los adolescentes de menor edad, entre los 12 y los 15 años, prefieren utilizar redes de comunicación y entretenimiento como WhatsApp, TikTok, Instagram y aplicaciones para escuchar música, y que en especial son las chicas las que se decantan por estas elecciones, cambiando sus prioridades a medida que avanza la edad, entre los 16 y los 18 años, a otras redes que permiten un mayor grado de información rápida e instantánea como es Twitter, manteniendo el nivel de uso de redes como Instagram y WhatsApp. En la preferencia por unas u otras redes se observa una diferencia de género, vinculada fundamentalmente a la exigencia de acción y actualización o presencia en las distintas redes. De esta forma, los resultados confirman lo que otras investigaciones ponen de manifiesto con relación a la construcción diferenciada de los géneros (Fernández-de-Arroyabe et al., 2018); esto es, que los chicos

frente a las chicas, aun teniendo los mismos objetivos de uso como el entretenimiento y el contacto e interacción con otros, prefieren espacios menos expositivos, como los juegos en red donde fácilmente pueden pasar desapercibidos, a pesar de que les dedican una gran proporción de tiempo a los mismos; y, también, espacios pasivos, como la visualización de vídeos a través de YouTube, por idénticas razones (García et al., 2021; Garmendia et al., 2016; López-de-Ayala et al., 2020).

Esta elección por unas u otras redes con claras diferencias de género no es banal o aleatoria. Está vinculada a las características de cada red social y a la finalidad o finalidades con las que se crearon –recurso de información, medio de comunicación instantánea, espacios de socialización, etc.–. Asimismo, en todas ellas se exige a quien se dé de alta crearse un perfil, delimitando sus características y, por lo tanto, el rol que quiere asumir. En estos espacios, siguiendo las palabras de Santos (2018), se generan formas del yo autoconstruidas, públicas y gestionadas por el individuo. Aquí es donde damos respuesta al segundo grupo de interrogantes, vinculados a las decisiones que toman los y las adolescentes a la hora de construir su yo virtual (perfil) y si, del mismo modo, se encuentran diferencias por género y edad. Hemos hallado que chicos y chicas toman decisiones totalmente diferentes a la hora de estar presentes en la red, de mostrarse a los demás y comportarse. Por ende, tienen consecuencias diferentes asociadas al hecho de ser chica o ser chico, algunas de ellas también mediadas por la edad. Parece que las chicas sienten una obligación no explícita a mostrarse transparentes en la red, forzadas bajo una creencia de libertad, a compartir información personal y su día a día online. Ofrecen, tal como ellas mismas afirman, una visión de sí mismas y del mundo que les rodea lo más semejante a su realidad analógica, totalmente permeada hoy por su vida en redes, utilizando en mayor medida que los chicos su fotografía. Esto parece contradecir el hecho de que utilicen filtros para mostrar una mejor versión de sí mismas, sin embargo, encaja con la paradoja ya apuntada por otras investigaciones consistente en que, si bien la red tiende a valorar la transparencia, lo hace imponiendo una serie de reglas y cánones que definen de manera estricta qué debe o no ser aceptado, lo cual hace complicada esta transparencia, sobre todo en la adolescencia, donde el juicio de los demás sobre uno mismo es esencial (Uski & Lampinen, 2014). El hecho de vivir una realidad onlife (Floridi, 2015) hace que la apariencia en la red sea sumamente importante y, al mismo tiempo, al menos de manera consciente, indistinguible de la apariencia analógica. Por otra parte, encontramos diferencias estadísticamente significativas que permiten identificar una mayor proporción de chicos que deciden que en los espacios de interacción virtual prefieren el anonimato y utilizar fotografías que no permitan su identificación.

Bien es cierto que se ha observado que a medida que avanzan en edad, adecúan la toma de decisiones respecto a quiénes quieren ser en la red y cómo mostrarse a los demás, pero no es algo que parezca ser importante para ellos de base, es decir, desde sus primeras incursiones en la red. Esto nos lleva a poder deducir que, en espacios públicos de interacción social, aun siendo el espacio virtual aparentemente de gestión privada, se están reproduciendo mandatos y exigencias tradicionales asociadas al género que cosifican a las chicas y las obligan a canonizar la idea de parecer ser quienes desean ser conjugada con la necesidad de que las vean como los otros quieren verlas. Esto hace, como han mostrado otros trabajos, que sientan una mayor presión en torno a su apariencia (Åberg et al., 2020). La edad de las adolescentes a este respecto probablemente tenga mucho que ver en esa falta de creación de un yo coherente que menciona la teoría del interaccionismo simbólico (Serpe & Stryker, 2011) en el proceso de construcción identitaria, un yo autodeterminado y autodefinido, con un prisma crítico que ofrece la madurez. Investigaciones realizadas con estudiantes en etapa universitaria, no han obtenido estos resultados, por el contrario, a medida que avanza la edad y el nivel de estudios las chicas parecen más resistentes a las presiones mediáticas impuestas hacia el género femenino (Manago et al., 2008; Renau et al., 2012).

Durante la etapa adolescente, todas las decisiones que toman a la hora de estar presentes en las redes sociales tienen una serie de consecuencias y efectos en ellos mismos, tanto para los chicos como para las chicas (Millán-Ghisleri & Caro-Samada, 2022). Los resultados obtenidos en este estudio permiten dar respuesta al tercer grupo de interrogantes, en la línea de la identificación de los efectos que genera la forma en la que construyen su identidad virtual. Preocupa encontrar que un alto porcentaje de las chicas afirman que su yo onlife y los comportamientos asociados a este (en tiempo de dedicación, gestión de contenido, interacción con otros, etc.) influyen significativamente en la opinión que tienen de sí mismas,

en la necesidad que sienten por sentirse integradas y aceptadas por la comunidad, aspectos asociados a un principio de corroboración y al intento desesperado por la búsqueda de la aceptación y la popularidad (De-Felice et al., 2022). Esto las llevan a ser conscientes de la pérdida de control del tiempo que dedican a su yo en las redes, dentro de esa encrucijada nada liberadora que ha encorsetado a las adolescentes al tener que ser como ellas quieran ser, pero con el hándicap de verse obligadas a buscar la aceptación de los demás bajo los cánones imperantes de belleza y feminidad (Oberst et al., 2016; Pérez-Curiel & Sanz-Marcos, 2019). El espacio virtual como espacio público y privado de nuestra realidad onlife debe de permitir a las adolescentes ser y estar de tal manera que les genere bienestar, como pilar y principio de empoderamiento y liberación, a través de la construcción y conjugación de identidades fluidas, adaptadas y moldeables. Sin embargo, como hemos podido observar, un alto porcentaje de las chicas que participaron en esta investigación afirman sentir que su yo virtual ha empeorado su vida y que en el espacio online han sufrido mayor acoso que los chicos de su edad, datos que ya se ponen de manifiesto en estudios como el de Wright (2017) o Mena y Velasco (2017). Los efectos para los chicos, sin embargo, están relacionados con la necesidad de sentirse aceptados por su grupo de iguales, o la pérdida de dinero en las apuestas online, pero no tanto con el cumplimiento de cánones de belleza, resultados que concuerdan con los hallados en investigaciones como la de García et al. (2021).

Los resultados obtenidos en el estudio no son nada alentadores. Desde que Prensky (2001) llamara nativos digitales a la generación que nació con la digitalidad presente, no han cesado de surgir investigaciones (Escofet et al., 2014; Kirschner & De-Bruyckere, 2017; Rowlands et al., 2008) en las que se ha demostrado que no es del todo así, pues dicha competencia no está adquirida de nacimiento, y mucho menos tiene el sentido crítico que necesita un nativo para moverse de manera autónoma y responsable en las redes, para construir su identidad en ese espacio intangible llamado red. Hemos observado, sin embargo, que la toma de decisiones que los adolescentes realizan a la hora de crear su yo virtual y, por lo tanto, de ser y estar en la red, no solo tiene consecuencias negativas derivadas de una mala gestión, sino que está plagada de mandatos y estereotipos que cosifican y determinan cómo deben ser, de qué se deben de preocupar y qué deben de hacer en la red; algo especialmente acuciante para las chicas. Podemos afirmar, tal como ponen de manifiesto estudios como el de García et al. (2021), que las redes sociales mantienen las tradicionales brechas de género, que incrementan los riesgos (Savoia et al., 2021) y que pueden derivar, sin un adecuado acompañamiento durante el proceso de construcción identitaria virtual durante la adolescencia, en un uso problemático (López-de-Ayala et al., 2022). Estamos de acuerdo con Dans (2015) cuando afirma que el juego identitario, como la elección del usuario y la formación de estereotipos a través de los perfiles digitales requiere una necesaria y urgente atención educativa. La pedagogía debe impulsar estrategias y procedimientos para afrontar el desarrollo identitario de los jóvenes que, como vemos, presenta unos rasgos no solo novedosos sino también problemáticos. Más allá de la alfabetización tecnológica, la educación debe apostar por la introducción de procesos que tienen que ver más con la cultura que con la tecnología, con el afecto que con la máquina. No estamos ante un problema tecnológico en sí, sino un problema cultural y antropológico, educativo. Una pedagogía, en definitiva, que sobrepase la instrumentalización educativa de las redes y avance desde planteamientos culturales y sociales que demandan las redes, mediando en procesos de adaptación crítica de la juventud al espacio-tiempo social de la red en que son, están y pertenecen. Esta pedagogía debe ser la base conceptual de indefectibles actuaciones socioeducativas[4] y en concreto, sustentar el diseño de recursos como Apps que de forma ubicua en contextos –social, familiar, escolar– y espacios –escolar, virtual–[5], ofrezca a agentes educativos y a los propios adolescentes, respuestas y pautas para una adecuada construcción de su identitaria onlife (Parra et al., 2021).

A pesar de que las limitaciones de los análisis bivariados se hayan corregido con la introducción de modelos log-linear y errores estándar de la media, aún queda mucho trabajo en la elaboración, diseño e interpretación de estudios que contemplan este tipo de visualización de datos. Por ejemplo, la inclusión de otras formas de visualización de los nodos, con imágenes, otro tipo de variable u otra información, que está restringida por la forma en que se diseñan este tipo de aplicaciones para el tratamiento de esta clase de datos. Cabe señalar también que las limitaciones del estudio pueden venir marcadas por la época en que fueron recolectados los datos, época post confinamiento, etapa en la que los y las

adolescentes padecieron una distancia social y, en consecuencia, un uso intensivo de las redes. Así mismo, replicar esta investigación en muestras internacionales se hace necesario, buscando encontrar marcas culturales detrás de los estereotipos y sesgos de género en la red. Esto significa que las investigaciones que avancen en esta línea a nivel internacional deben también incidir en los discursos de la juventud y utilizar metodologías cualitativas. Se necesitan más trabajos empíricos y longitudinales para tener una base científica suficientemente sólida que nos permita actuar educativamente de manera precisa sobre los estereotipos de género que se vienen acentuando en la red.

Notas

[1]Disponible en https://sociocav.usal.es/blog/nca/.

[2]Disponible en http://caring.usal.es/.

[3]De los 2.074 adolescentes encuestados tan solo 10 (0.482% del total) no contestaron ni indicaron otra opción a la pregunta sexo, que ofrecía tres opciones de respuesta: Hombre; Mujer; Otro (respuesta abierta).

[4]Disponible en http://caring.usal.es/files/1664236671/index.html.

[5]Recursos y materiales educativos creados por el Grupo de Investigación GIPEP-Procesos, Espacios y Prácticas Educativas disponibles en https://bit.ly/3VCgbEw.

Contribución de Autores

Idea, J.M.M.R.; S.S.G.; A.S.R.; Revisión de literatura (estado del arte), A.S.R.; S.S.G.; Metodología, L.E.A.S.; Análisis de datos, L.E.A.S..; Resultados, S.S.G.; L.E.A.S.; Discusión y conclusiones, J.M.M.R.; S.S.G.; Redacción (borrador original), J.M.M.R.; A.S.R.; S.S.G.; Revisiones finales, A.S.R.; S.S.G.; L.E.A.S.; Diseño del Proyecto y patrocinios, J.M.M.R.; S.S.G.

Apoyos

Grupo de Investigación GIPEP. Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GR209). Universidad de Salamanca. Esta investigación es parte de los proyectos de I+D+I CONECT-ID (PGC2018-097884-B-I00), NATEC-ID (PID2021-122993NB-I00) y NATUR-TEC KIDS LIVINGLAB (TED2021-130300A-C22) financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Referencias

Åberg, E., Koivulaab, A., & Kukkonena, I. (2020). A feminine burden of perfection? Appearance-related pressures on social networking sites. *Telematics and Informatics*, *46*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101319

Barnes, S.B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, (9), 11-11. https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394

Besolí, G., Palomas, N., & Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficio. *Aloma*, *36*, 29-39. https://doi.org/10.51698/aloma.2018.36.1.29-39

Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, *105*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003

Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes. La narrativa del yo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *13*, 1-4. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.145

De-Felice, G., Burrai, J., Mari, E., Paloni, F., Lausi, G., Giannini, A.M., & Quaglieri, A. (2022). How do adolescents use social networks and what are their potential dangers? A qualitative study of gender differences. *International Journal Environmental Research and Public Health*, *19*(9), 5691-5691. https://doi.org/10.3390/ijerph19095691

Elias, A.S., & Gill, R. (2017). Beauty surveillance: The digital self-monitoring cultures of neoliberalism. *European Journal of Cultural Studies*, *21*(1), 59-77. https://doi.org/10.1177/1367549417705604

Escobar, M., & Martinez-Uribe, L. (2020). Network coincidence analysis: The netCoin R Package. *Journal of Statistical Software*, *93*(11), 1-32. https://doi.org/10.18637/jss.v093.i11

Escofet, A., López, M., & Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de TIC entre estudiantes universitarios. *Revista Q. Tecnología, Comunicación, Educación*, *9*(17), 1-19. https://bit.ly/3UIwdv8

Fernández-De-Arroyabe, A., Lazkano, I., & Eguskiza, L. (2018). Consumo y creación audiovisual en euskera de los adolescentes gipuzkoanos: Sobrevivir en un contexto digital dominado por lenguas hegemónicas. *European Public & Social Innovation Review*, *3*, 82-94. https://doi.org/10.31637/epsir.18-1.7

Floridi, L. (2015). Introduction. In L. Floridi (Ed.), *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (pp. 1-3). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

García, A., Catalina, B., & Tur, V. (2021). Diferencias de edad y género en el uso y consumo de medios sociales entre los adolescentes. *AdComunica*, *22*, 211-234. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.12

Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., & Mascheroni, G. (2010). Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles. *Red.es/Universidad del País Vasco*. https://bit.ly/3Rl8GyO

Gurumurthy, A., & Chami, N. (2019). Development justice in the digital paradigm: Agenda 2030 and beyond. *Development*, *62*, 19-28. https://doi.org/10.1057/s41301-019-00203-6

Hernández, M.J., Renés, P., Campos, R., & González-Larrea, B. (2021). Privacidad en las redes sociales: Análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, *79*, 133-154.

https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528
Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. [Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación]. *Comunicar*, *73*, 95-106. https://doi.org/10.3916/C73-2022-08
INE (Ed.) (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. INE. https://bit.ly/3reRccz
INE (Ed.) (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. INE. https://bit.ly/3xZPiQM
Kapidzic, S., & Herring, S.C. (2015). Race, gender, and self-presentation in teen profile photographs. *New Media & Society*, *17*(6), 958-976. https://doi.org/10.1177/1461444813520301
Kirschner, P., & De-Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 135-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001
Kriger, D., & Keyser-Verreault, A. (2022). What is gender? In G. Kerr (Ed.), *Gender-based violence in children's sport* (pp. 24-29). Routledge. https://bit.ly/3FP7cKE
López-De-Ayala, M.C., Catalina, B., & Pastor, Y. (2022). Problematic Internet use the preference for online social interaction and the motives for using the Internet as a mediating factor. *Communication & Society*, *35*, 1-17. https://doi/10.15581/003.35.2.1-17
López-De-Ayala, M.C., Vizcaíno-Laorga, R., & Montes, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información*, *29*. https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04
Mace, R. (2020). Reframing the ordinary: Cyberspace and education. *Teoría de la Educación*, *32*, 109-129. https://doi.org/10.14201/teri.22473
Magnuson, J., Dundes, M., & Dundes, L. (2008). Gender differences in social portraits' reflected in myspace profiles. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(2), 239-241. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0089
Manago, A., Graham, M., Greenfield, P., & Salikman, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*(6), 446-458. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.001
Meeus, A., Beullens, K., & Eggermont, S. (2019). Like me (please?): Connecting online self-presentation to pre- and early adolescents' self-esteem. *New Media & Society*, *21*, 2386-2403. https://doi.org/10.1177/1461444819847447
Memon, A.M., Sharma, S.G., Mohite, S.S., & Jain, S. (2018). The role of online social networking on deliberate self-harm and suicidality in adolescents: A systematized review of the literature. *Indian Journal of Psychiatry*, *60*(4), 384-392. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_414_17
Mena, E., & Velasco, L.C. (2017). Gender violence and social networks in adolescents. The case of the province of Malaga. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, 44-49. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.009
Menezes, M., Arvanitidis, P., Smaniotto, C., & Weinstein, Z. (2019). Teenagers' perception of public spaces and their practices in ICTs uses. In *CyberParks – The interface between people, places and technology* (pp. 109-119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13417-4_9
Millán-Ghisleri, E., & Caro-Samada, C. (2022). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación*, *34*, 105-124. https://doi.org/10.14201/teri.26157
Muñoz, J.M. (2021). *Identity in a hyperconnected society. Risks and educative proposals*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2
Muñoz, J.M., Torrijos, P., Serrate-González, S., & Murciano, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, *78*(277), 457-476. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07
Oberst, U., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Gender stereotypes 2.0: Self-representations of adolescents on Facebook. [Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook]. *Comunicar*, *48*, 81-90. https://doi.org/10.3916/C48-2016-08
ONTSI (Ed.) (2021). *Estudio sobre usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España 2021*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. https://doi.org/10.30923/094-21-023-9_2021
Parra, G., Ruedas, J., & Serrate-González, S. (2021). Las redes sociales y su influencia en la construcción de la identidad de género: Diseño de una App móvil como recurso social y educativo dirigida al contexto familiar. In *Identity in a hyperconnected society* (pp. 155-166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2_11
Pérez-Curiel, C., & Sanz-Marcos, P. (2019). Estrategia de marca, influencers y nuevos públicos en la comunicación de moda y lujo. Tendencia Gucci en Instagram. *Prisma Social*, *24*, 1-24. https://bit.ly/3iPq2YY
Prensky, M. (2001). Digital natives, digital inmigrants. *On the Horizon*, *9*, 2-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816
Quazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., & Hardaker, G. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: a systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, *27*, 4225-4258. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x
Rambaree, K., & Knez, I. (2017). Young people's identity & Facebook behaviour: The role of gender and ethnicity. *Cogent Social Sciences*, *3*(1), 1359895-1359895. https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1359895
Renau, V., Carbonell, X., & Oberst, U. (2012). Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Revista de Psicología*, *30*(2), 97-107. https://bit.ly/3Sld3ek
Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M.B. (2021). *The common sense census: Media use by tweens and teens, 2021*. Common Sense. https://bit.ly/3dPMHCl
Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, Pl, Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H.R., Dobrowolski, T., & Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*,

60(4), 290-310. https://doi.org/10.1108/00012530810887953

Sánchez-Rojo, A., García-Del-Dujo, A., Muñoz, J.M., & Dacosta, A. (2022). Grammars of "onlife" identities: Educational re-significations. *Studies in Philosophy and Education*, *41*(1), 3-19. https://doi.org/10.1007/s11217-021-09811-7

Sánchez-Rojo, A., & Martín-Lucas, J. (2021). Educación y TIC: Entre medios y fines. Una reflexión postcrítica. *Educaçao & Sociedade*, *42*. https://doi.org/10.1590/es.239802

Santos, E. (2018). Construcción de la identidad digital a través del yo-objeto: Proceso de auto-objetivación y su relación con la cosificación del cuerpo de las mujeres. *Teknokultura*, *15*(2), 301-309. https://doi.org/10.5209/TEKN.59724

Savoia, E., Harriman, N.W., Su, M., Cote, T., & Shortland, N. (2021). Adolescents' exposure to online risks: Gender disparities and vulnerabilities related to online behaviors. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *18*(11), 5786-5786. https://doi.org/10.3390/ijerph18115786

Schmidt, M., Frank, L., & Gimpel, H. (2021). How adolescents cope with technostress: A mixed-methods approach. *International Journal of Electronic Commerce*, *25*(2), 154-180. https://doi.org/10.1080/10864415.2021.1887696

Schofield, D., & Kupiainen, R. (2015). Young people's narratives of media and identity: Media-graphy as identity work in upper secondary school. *Nordicom Review*, *36*(1), 79-93. https://doi.org/10.1515/nor-2015-0007

Serpe, R.T., & Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 225-248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_10

Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences in students' ICT literacy. *Educational Research Review*, *27*, 205-217. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.007

UNICEF España (Ed.) (2021). *El impacto del uso de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC*. UNICEF España. https://bit.ly/3Y6hKfo

Uski, S., & Lampinen, A. (2014). Social norms and self-presentation on social network sites: Profile work in action. *New Media & Society*, *18*(3), 447-464. https://doi.org/10.1177/1461444814543164

Vannucci, A., Simpson, E.J., Gagnon, S., & Ohannessian, C.M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *79*, 258-274. https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2020.01.014

Vansieleghem, N., Vlieghe, J., & Zahn, M. (2019). *Education in the age of the screen. Possibilities and transformations in technology*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429451478

Winner, L. (1988). *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.2307/3105261

Wright, M.F. (2017). The role of technologies, behaviors, gender, and gender stereotype traits in adolescents' cyber aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(7-8), 1719-1738. https://doi.org/https://doi/10.1177/0886260517696858

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Aunque no te lo digan, también duele: La homonegatividad internalizada en el ciberacoso LGBTQ+ en adolescentes

Even if they don't say it to you, it hurts too: Internalized homonegativity in LGBTQ+ cyberbullying among adolescents

Dra. Mónica Ojeda. Investigadora postdoctoral Margarita Salas, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla (España) (monicaojeda@us.es) (https://orcid.org/0000-0001-6056-8595)
Esperanza Espino. Investigadora Predoctoral FPU, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla (España) (eespino@us.es) (https://orcid.org/0000-0002-7547-0547)
Dra. Paz Elipe. Profesora Titular, Departamento de Psicología, Universidad de Jaén (España) (mpelipe@ujaen.es) (https://orcid.org/0000-0001-5210-3747)
Dra. Rosario Del-Rey. Profesora Titular, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla (España) (delrey@us.es) (https://orcid.org/0000-0002-1907-5489)

RESUMEN

El ciberacoso es un problema con mayor frecuencia y gravedad entre las personas LGBTQ+. La investigación previa ha analizado, mayoritariamente, la orientación sexual y las ciberagresiones homófobas, siendo necesario incorporar la diversidad sexo-genérica en su conjunto y las agresiones de carácter general. Además, los prejuicios existentes subrayan la necesidad de considerar la homonegatividad como variable clave en este tipo de ciberviolencia. Este estudio mixto secuencial explora, en una primera etapa cualitativa con grupos focales, las percepciones sobre la caracterización del ciberacoso LGBTQ+ y, en una segunda etapa cuantitativa, la cibervictimización en función de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género, y el posible papel moderador de la homonegatividad internalizada. En el estudio cualitativo participaron 175 estudiantes y en el cuantitativo 1.971 de 12 a 18 años de centros de educación secundaria de Andalucía (España). Los resultados cualitativos identificaron dimensiones valiosas del ciberacoso, como la cibervictimización LGBTQ+ colectiva. Los resultados cuantitativos revelaron diferencias en la cibervictimización LGBTQ+ colectiva según la orientación sexual, la identidad y la expresión de género. También destaca la moderación de la homonegatividad internalizada, siendo quienes tienen un nivel bajo más sensibles a las ciberagresiones LGBTQ+ colectivas. Se visibiliza el ciberacoso LGBTQ+ como un constructo que incluye diversos tipos de agresiones dirigidas a todo el espectro de la diversidad afectivo-sexual y se enfatiza la necesidad de incluir la homonegatividad internalizada en las intervenciones psicoeducativas con todo el alumnado.

ABSTRACT

Cyberbullying is a problem that is more prevalent and serious among LGBTQ+ people. Previous research has mostly analysed sexual orientation and homophobic cyberaggression. Hence, becomes necessary to consider sex-gender diversity as a whole and aggressions of a general nature. Moreover, existing prejudices underline the need to consider homonegativity as a key variable in this type of cyberviolence. This sequential mixed study explores, in a first qualitative step with focus groups, perceptions on the characterisation of LGBTQ+ cyberbullying and, in a second quantitative step, cybervictimisation in terms of affective-sexual, bodily and gender diversity, and the possible moderating role of internalised homonegativity. The qualitative study involved 175 students and the quantitative study involved 1,971 students aged 12-18 from secondary schools in Andalusia (Spain). Qualitative results identified valuable dimensions of cyberbullying, such as collective LGBTQ+ cybervictimisation. Quantitative results revealed differences in collective LGBTQ+ cybervictimisation according to sexual orientation, gender identity, and gender expression. It also highlights the moderation of internalised homonegativity, with those at a low level being more sensitive to collective LGBTQ+ cyberaggression. LGBTQ+ cyberbullying is made visible as a construct that includes various types of aggressions aimed at the whole spectrum of affective-sexual diversity and emphasises the need to address internalised homonegativity in psychoeducational interventions involving all students.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Cibervictimización, identidad de género, orientación sexual, expresión de género, homonegatividad, adolescentes.
Cybervictimisation, gender identity, sexual orientation, gender expression, homonegativity, adolescents.

Recibido: 2022-09-30 | Revisado: 2022-11-06 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-02 | Páginas: 21-35

1. Introducción

En la actualidad, jóvenes y adolescentes construyen su identidad tanto en el contexto físico como virtual (Mascheroni et al., 2015). Su vida social transcurre en un continuo de relaciones online-offline que se retroalimentan (Wright, 2020). De hecho, en numerosos países, como España, se ha duplicado el tiempo de uso de las plataformas digitales donde, además de acceder a información, la población adolescente y joven está en constante interacción con otras personas (Smahel et al., 2020). Este uso generalizado y cada vez más precoz de Internet está facilitando que algunos problemas traspasen las barreras físicas. Este es el caso del ciberacoso, uno de los fenómenos que más ha trascendido socialmente por su relevancia y posibles consecuencias negativas (Campbell & Bauman, 2018).

El ciberacoso mantiene las principales características del acoso escolar. Se basa en agresiones injustificadas, intencionales y reiteradas hacia otra persona que no se siente capaz de defenderse, existiendo un claro desequilibrio de poder o dominancia (Menin et al., 2021; Vivolo-Kantor et al., 2014). No obstante, el entorno virtual modifica sustancialmente algunas de estas características, haciendo que el ciberacoso se configure como un fenómeno específico.

En el entorno virtual no existen límites espacio-tiempo para perpetrar el daño, por lo que la víctima está expuesta continuamente a uno o más ataques que son presenciados por una mayor audiencia (Kowalski et al., 2019). Aunque el ciberacoso es ligeramente menos frecuente que el acoso escolar, variando su prevalencia desde un 5% a un 50%, en comparación con el acoso escolar que varía desde un 20% a un 60% (Rodríguez-Hidalgo & Hurtado-Mellado, 2019), ninguno de ellos se distribuye por igual en toda la población, siendo especialmente vulnerables los grupos socialmente discriminados (Earnshaw et al., 2018).

1.1. Diversidad sexo-genérica y cibervictimización

La discriminación de la diversidad sexo-genérica es un problema «estructural» que convierte a las personas que divergen de los estándares heteronormativos en un grupo vulnerable (Angoff & Barnhart, 2021; Jonas et al., 2022; UNESCO, 2017). Esta discriminación también acontece en los contextos virtuales (Abreu & Kenny, 2018), facilitando la invalidación de la identidad, la exclusión social e, incluso, la criminalización, de personas de minorías sexuales (Döring et al., 2022). Tal es el caso de menores y jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, trans, questioning o que dudan de su orientación, queer o que no se ajustan a los patrones binarios de sexo y/o género, y cualquier otra condición biológica, orientación, identidad o expresión de género, por ejemplo, la intersexualidad (LGBTQ+ en adelante; Espelage et al., 2019).

Los resultados apuntan a que las personas LGBTQ+ son víctimas con mayor frecuencia y gravedad que sus homólogas cisgénero heterosexuales tanto a nivel internacional (Jonas et al., 2022) como nacional (Llorent et al., 2016). Así, estudios previos han mostrado que la prevalencia de victimización varía no solo en función de la orientación sexual, sino también de dimensiones, como la identidad de género y la expresión de género (Kosciw et al., 2018) y que adolescentes y jóvenes perciben a las personas trans y aquellas reconocidas como incongruentes con su género como las más victimizadas (Gower et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de haber mostrado tener consecuencias más graves que el acoso tradicional (Kwan et al., 2020), el estudio del ciberacoso LGBTQ+ está todavía en sus inicios. La diversidad terminológica ha contribuido a que revisiones sistemáticas hayan encontrado que la prevalencia de cibervictimización entre jóvenes LGBTQ+ oscila ampliamente entre el 10,5% y el 71,3% (Abreu & Kenny, 2018). Cifras que podrían ser aún superiores, debido a que los estudios suelen analizar exclusivamente agresiones homófobas o agresiones generales, en lugar de ambos tipos (Rodríguez-Hidalgo & Hurtado-Mellado, 2019) y, respecto a la diversidad sexo-genérica, suelen considerar solo la orientación sexual (Elipe et al., 2022; Garaigordobil & Larrain, 2020).

Así, resulta necesario estudiar el ciberacoso LGBTQ+ analizando la percepción adolescente sobre las formas que adoptan las agresiones y las diversas dimensiones de la sexualidad (sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género), así como las creencias que lo sostienen.

1.2. El papel de la homonegatividad internalizada en la cibervictimización LGBTQ+

El ciberacoso LGBTQ+ es un tipo de acoso basado en el estigma que se asienta sobre creencias e ideas sociales que devalúan a las minorías sexuales y de género (Earnshaw et al., 2018). Las personas, LGBTQ+ o no, nos desarrollamos en contextos regidos principalmente por la heteronorma o heterosexismo e impregnados de homonegatividad (Russell & Bohan, 2006), es decir, mensajes sociales en los que destaca la heterosexualidad como la forma más deseable de sexualidad y se discrimina cualquier otra forma de diversidad sexual. Estos contextos facilitan la homonegatividad internalizada, es decir, la inevitable interiorización de estos mensajes debido a la reiteración de creencias culturales generalizadas y, en gran medida, irreflexivas(Herek, 2007; Russell & Bohan, 2006) que provoca sensación de vergüenza y malestar por pertenecer a minorías sexuales (Puckett et al., 2016).

La homonegatividad internalizada ha mostrado ser un factor de riesgo para la implicación en la violencia cara a cara (Berg et al., 2016) y la justificación de la violencia (Quirk et al., 2018) y así como tener un impacto negativo sobre la salud mental (Puckett et al., 2016). Sin embargo, todavía es necesario analizar la relación entre este tipo de prejuicios y la sensibilización e identificación de fenómenos virtuales como el ciberacoso y, concretamente, la cibervictimización, ya sea general o LGBTQ+.

En los últimos años, se ha avanzado en las medidas desarrolladas para abordar el ciberacoso, como el desarrollo de programas psicoeducativos basados en la evidencia (Del-Rey et al., 2018), o en el desarrollo de normativa LGBTI y experiencias innovadoras (Pichardo & Puche-Cabezas, 2019). A pesar de ello, aún existen escasos programas psicoeducativos basados en la evidencia que incorporen este tipo de ciberacoso específico, por lo que conocer el papel de la homonegatividad internalizada en este fenómeno es fundamental para sentar las futuras bases educativas.

1.3. El presente estudio

El estudio sobre el ciberacoso LGBTQ+ requiere un análisis comprehensivo de la cibervictimización en función de la diversidad sexo-genérica en su conjunto, proporcionando así una visión integradora que facilite el desarrollo de estrategias psicoeducativas para prevenir e intervenir en esta forma de ciberviolencia (Abreu & Kenny, 2018).

Por ello, en la presente investigación se ha empleado una metodología mixta secuencial (Sampieri, 2018), cualitativa y cuantitativa, para explorar las percepciones sobre la cibervictimización en una muestra comunitaria de adolescentes, tanto LGBTQ+ como cisgénero heteronormativos (CH en adelante). Concretamente, esta investigación exploratoria se propone como objetivo de la etapa cualitativa (1) conocer las percepciones del alumnado sobre el ciberacoso LGBTQ+ y el tipo de agresiones a las que alude para sentar las bases del estudio cuantitativo.

En la etapa cuantitativa, esta investigación exploratoria se propone (2) analizar la cibervictimización general y LGBTQ+ colectiva en función de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en su conjunto (DASCG en adelante) y según sus dimensiones: orientación sexual, identidad y expresión de género; y (3) examinar el posible papel moderador de la homonegatividad internalizada entre la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva (sentirse dañado por las ciberagresiones dirigidas a personas LGBTQ+), considerando la DASCG.

2. Método

2.1. Participantes

Para el estudio cualitativo se contó con 175 adolescentes de 12 a 18 años (60% chicas y 40% chicos; M_{edad}=14,12, DT_{edad}=1,88) de ocho centros públicos de educación secundaria de Andalucía (España). En total, se realizaron 27 grupos de discusión: 12 grupos focales se realizaron en 1º de ESO, dos en 2º de ESO, tres en 3º de ESO, cinco en 4º de ESO, tres en 1º de Bachillerato y dos en 2º de Bachillerato.

En el estudio cuantitativo participaron 1.971 adolescentes de 12 a 18 años (M_{edad}=15,01, DT_{edad}=1,70) de 12 centros públicos de educación secundaria de Andalucía (España). El 14,1% se encontraba matriculado en 1º de ESO, el 18% en 2º de ESO, el 19,2% en 3º de ESO, el 17,3% en 4º de ESO y el 31,5% en Bachillerato o ciclo formativo. En la Tabla 1 se describen las características relacionadas con la diversidad sexual de los participantes.

Tabla 1. Características de la muestra del estudio cuantitativo

Variables	N	%
Sexo		
Femenino	1.068	54,3
Masculino	898	45,7
Identidad de género		
Chico cis	850	43,8
Chica cis	1.000	51,5
Chico trans	18	0,9
Chica trans	22	1,1
Bigénero	26	1,3
Agénero	24	1,2
Orientación sexual		
Heterosexual	1.487	78,0
Lesbiana/gay	66	3,5
Bisexual	147	7,7
Pansexual	84	4,4
Asexual	26	1,4
Questioning	97	5,1
Expresión de género		
Concordante	1.052	55,4
Andrógina	789	41,5
Discordante	58	2,9
DASCG		
LGBTQ+	452	24,3
CH	1.405	75,7

2.2. Instrumentos

Guion semiestructurado. Para explorar las percepciones sobre el ciberacoso LGBTQ+ y el tipo de agresiones se desarrollaron grupos focales en los que se utilizó una guía de discusión (ver en https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21724160.v1). Esta guía consistió en 20 preguntas de respuesta abierta sobre cuatro dimensiones: diversidad sexo-genérica en los centos educativos, agresiones y acoso LGBTQ+fóbico, factores asociados e impacto de las agresiones. Por ejemplo: «¿Por qué razón creéis que ocurren estas situaciones? ¿Por qué algunas personas agreden a otras por su diversidad?».

Cibervictimización. Para evaluar la cibervictimizacion sufrida en los últimos dos meses se utilizó la subescala de cibervictimización del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q; Del-Rey et al., 2015), de 11 ítems tipo Likert ($\alpha_{cibervictimizacion}$=.81) con cinco opciones de respuesta, desde «Nunca» hasta «Sí, más de una vez a la semana». Los enunciados se referían a la frecuencia de haber sufrido agresiones en el entorno virtual, tales como insultos, amenazas o difusión de rumores. Por ejemplo: «Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando Internet, redes sociales o WhatsApp».

Cibervictimización LGBTQ+ colectiva. Como resultado de la información obtenida en la primera etapa cualitativa con grupos focales, se añadió un ítem tipo Likert elaborado ad hoc para evaluar la cibervictimización LGBTQ+ colectiva «Me he sentido molesto/a porque alguien ha colgado en Internet, redes sociales o WhatsApp un meme ridiculizando a alguien o algo relacionado con el tema LGBT».

Homonegatividad internalizada. Para evaluar las creencias y sentimientos negativos respecto a las orientaciones LGB, propia o ajena, se utilizó la versión en castellano (Vinces, 2016) de la Lesbian, Gay, and Bisexual Identity Scale (LGBIS; Mohr & Kendra, 2011) que incluye cinco ítems tipo Likert (α=.77) con cinco opciones de respuesta, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo». Por ejemplo: «Si fuera posible, elegiría ser heterosexual». A ello se añadió un sexto ítem de elaboración propia: «Mi vida sería más fácil si fuera heterosexual» (α=.78). Además, se introdujo un matiz en las instrucciones de la escala para que también pudiese ser cumplimentada por personas no LGB, solicitándoles que respondiesen pensando en cómo contestaría una persona LGB, lo que supone una atribución de homonegatividad internalizada.

Sexo e identidad de género. Siguiendo estudios previos (Bradlow et al., 2017; Kosciw et al., 2018), para valorar el sexo se utilizó un ítem directo cuyas opciones de respuesta eran «masculino» o «femenino». Para la identidad de género se utilizó un ítem directo: «Te consideras…», siendo las opciones de respuesta «chico», «chica», «ambos» o «ninguno».

Atracción sexual. Como han hecho otros investigadores (Collier et al., 2013), seguimos las recomendaciones de Austin et al. (2008) para medir la atracción sexual con el ítem: «Generalmente, sientes atracción romántica y/o sexual por…», siendo las opciones de respuesta «chicos», «chicas», «chicos y chicas», «las personas, independientemente de su sexo o género», «ni por chicos, ni por chicas» o «no lo tengo claro».

Expresión de género. Para valorar la expresión de género se utilizó un ítem adaptado del Socially Assigned Gender Nonconformity (Wylie et al., 2010) para preguntar al alumnado sobre cómo creen que les ven los demás en relación con su expresión de género: «Nuestra apariencia o la forma en la que vestimos y nuestros gestos (la forma en la que hablamos, movemos nuestras manos, andamos…) puede afectar a lo que los demás piensan de nosotros/as. En general, ¿cómo crees que la gente percibe tu apariencia, forma de vestir y gestos?». Las respuestas se sitúan en un continuo de siete opciones, oscilando desde «Muy femenino», pasando por «Femenino y masculino por igual», hasta «Muy masculino». La inclusión de este ítem tiene un valor añadido dada su importancia como factor de riesgo y su escasa incorporación, debido a su dificultad de evaluación en estudios previos.

2.3. Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Jaén (DIC.18/1.PRY). Se utilizó un muestreo incidental. Se solicitó la colaboración a un amplio número de centros educativos vía electrónica y telefónica. En total, aceptaron participar 19 centros públicos de educación secundaria y, previo a las recogidas de datos, se obtuvieron consentimientos informados de las familias y del alumnado.

La primera etapa cualitativa (objetivo 1) se llevó a cabo en ocho centros educativos con 27 grupos focales de cuatro a 10 participantes desde abril a junio de 2021, 23 presenciales y cuatro online, en una sesión de una duración aproximada de 50 minutos. Cuatro de los ocho centros educativos no tenían experiencia previa en la realización de actividades de sensibilización de la diversidad sexual (13 grupos focales) y cuatro sí tenían (14 grupos focales). Al inicio de cada grupo focal, se pidió al alumnado que eligiera un nombre ficticio para la grabación y se insistió en que el objetivo era conocer la percepción que tenían del día a día en su centro y no sus experiencias personales. Así, en los grupos focales se exploró la percepción general del alumnado sobre el ciberacoso LGBTQ+ y el tipo de agresiones que incluye. El audio de las discusiones fue grabado y, posteriormente, transcrito. Usando una aproximación «bottom-up», la información sobre las opiniones del alumnado, por ejemplo, la alusión a la cibervictimización LGBTQ+ colectiva, fue utilizada para precisar la elección y ampliación de los instrumentos del estudio cuantitativo, permitiendo una mayor contextualización del fenómeno.

Para la segunda etapa cuantitativa (objetivos 2 y 3), donde el estudio era de diseño transversal, prospectivo y unificado ex post facto (Montero & León, 2007), se fijó un número mínimo de alumnado LGBTQ+, teniendo en cuenta los porcentajes encontrados en estudios previos (Garaigordobil & Larrain, 2020), así como el tamaño requerido para no sobrepasar un error muestral de +5,5%, con un intervalo de confianza de 95,44% (Osuna et al., 1991). Se ofrecieron dos formatos para la recogida de información: virtual, a través de un enlace de SurveyMonkey, o impreso. En ambos casos el alumnado cumplimentó en horario escolar una batería de instrumentos sobre su implicación en el ciberacoso general y LGBTQ+, la experimentación de prejuicios LGBTQ+ y su vivencia de la DASCG, en horario escolar. Durante la recogida de datos se enfatizó el carácter anónimo y voluntario del estudio, el tratamiento confidencial de los datos y la importancia de responder con sinceridad a las preguntas.

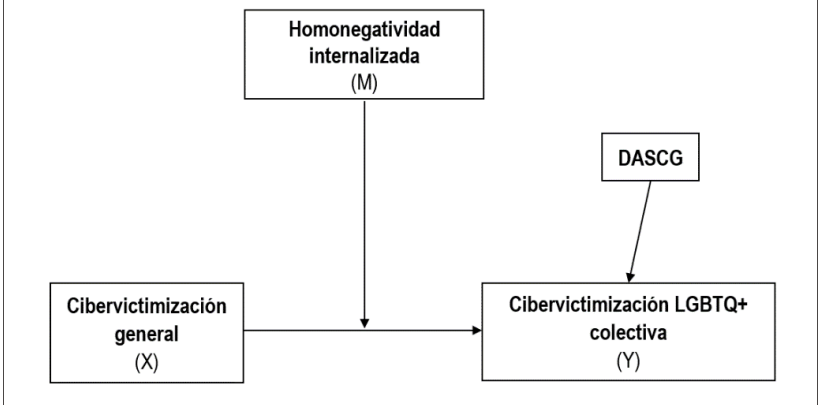
2.4. Análisis de datos

En la primera etapa, los datos cualitativos fueron explorados mediante un análisis temático y análisis descriptivos básicos a través del software Nvivo v.1.6.1. El análisis temático es un método para identificar y analizar temas dentro de los datos, de forma que organiza y describe los datos de forma detallada (Braun & Clarke, 2006; 2014). Para dar respuesta al objetivo 1, se identificaron dimensiones relevantes a integrar en el estudio cuantitativo, específicamente: a) diversos tipos de agresiones, desde agresiones generales personalizadas hasta LGBTQ+fóbicas hacia otras personas; y b) todo el espectro de diversidad sexo-genérica, incluyendo sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género.

En la segunda etapa, los datos cuantitativos fueron analizados con el software SPSS v.26.0. En el estudio cuantitativo, para dar respuesta al objetivo 2, se calcularon las medias de cibervictimización y homonegatividad internalizada y, a continuación, se recodificaron las variables relativas a orientación sexual, identidad y expresión de género y a la variable integral DASCG. Concretamente, la orientación sexual se calculó cruzando los datos de las variables identidad de género y atracción sexual, obteniendo los valores «heterosexual», «lesbiana/gay», «bisexual», «pansexual», «asexual» y «questioning». La identidad de género se calculó cruzando los datos de las variables sexo y género, obteniendo los valores «chicos cis», «chicas cis», «chicos trans», «chicas trans», «bigénero» y «agénero». La expresión de género se calculó cruzando los datos de identidad y expresión de género, obteniendo los valores «concordante», «andrógina» y «discordante». A partir de ello, la variable integral DASCG se calculó cruzando la orientación sexual, identidad y expresión de género, distinguiendo entre «LGBTQ+» y «CH».

En la primera categoría se incluyeron aquellas personas cuya orientación, identidad o expresión divergen de las heteronormativas, es decir, lesbianas/gais, bisexuales, pansexuales, asexuales, questioning, trans y personas cisgénero heterosexuales con expresión de género discordante; en la segunda se incluyeron las personas cisgénero heterosexuales y con expresión acorde a su género o andrógina. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos básicos y comparaciones de medias, utilizando pruebas no paramétricas, dada la no normalidad de los datos. Concretamente, se usó la prueba t de Student para muestras independientes (o, en su caso, la prueba t de Welch), para analizar la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva en función de la DASCG. Se calcularon los tamaños del efecto d de Cohen. Asimismo, se realizaron pruebas ANOVA de un factor (o, en su caso, la prueba t de Welch) para analizar las diferencias de medias de la cibervictimización general y LGBTQ+ colectiva en función de la orientación sexual, la identidad y la expresión de género. Se calcularon los tamaños del efecto mediante eta cuadrado y se realizaron comparaciones post hoc utilizando la prueba Games-Howell. Para dar respuesta al objetivo 3, se diseñó un modelo teórico de moderación simple (Figura 1) en el que se analizó el rol moderador de la homonegatividad internalizada (W) en la relación entre la cibervictimización general (variable independiente, X) y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva (variable dependiente, Y). Concretamente, se probó el modelo 1 en la macro PROCESS v.4.0 para SPSS (Hayes, 2017).

Figura 1. Modelo teórico con un moderador y DASCG como covariable



Nota. X=variable independiente; Y=variable dependiente; M=moderador.

Primero, para definir el modelo 1 se seleccionaron 10.000 muestras de bootstrap, considerando un intervalo de confianza del 95%. Segundo, siguiendo las recomendaciones de Davidson y MacKinnon (1993), se incluyeron los estimadores de error estándar coherentes con la heteroscedasticidad (HC3) para examinar el efecto de interacción en las variables incluidas en el modelo. Para ejecutar el modelo, se optó por centrar las variables continuas en una media de «0» para facilitar la interpretación de los efectos

directos e indirectos (Hayes, 2017), así como por integrar la técnica de Johnson y Neyman para examinar su región de significación y pendientes simples (Carden et al., 2017). Los efectos directos e indirectos se consideraron significativos si $p<,05$ y solo cuando el límite inferior y superior del intervalo de confianza no contenía el valor «0». Este modelo teórico fue testado en la muestra general, siendo la DASCG covariable (0=LGBTQ+ y 1=CH) y, a continuación, se repitió con ambas submuestras, LGBTQ+ y CH, respectivamente, omitiendo la covariable DASCG en ambos casos.

3. Resultados

En los siguientes subapartados se presentan los resultados de naturaleza cualitativa y cuantitativa de esta investigación exploratoria. En el primero de ellos se detallan los resultados de los grupos focales, en el segundo se concretan los resultados de las comparaciones de medias y varianzas y en el tercero se facilitan los resultados de la moderación.

3.1. Percepción sobre la caracterización del ciberacoso LGBTQ+

La información extraída de los grupos focales ha ayudado a identificar las dimensiones que, bajo la percepción del alumnado, son relevantes para la investigación del ciberacoso LGBTQ+. Entre ellas destacan las relacionadas con la conceptualización de la diversidad sexo-genérica, los grupos vulnerables del ciberacoso según la DASCG, los tipos de agresiones y los motivos de la cibervictimización LGBTQ+.

Cuando se les preguntó por la conceptualización de la diversidad sexo-genérica, los participantes destacaron como aspectos claves, además de la orientación sexual, la identidad y expresión de género. No obstante, también mostraron prejuicios, como la asociación entre la expresión de género y la orientación sexual, y estereotipos sobre lo masculino y lo femenino. Los siguientes ejemplos ilustran algunas de estas percepciones:

- «Hay estereotipos y, supuestamente, hay que cumplir con esos estereotipos. Los hombres deben ser como más masculinos y las mujeres más femeninas, pero yo no pienso así. Pienso que todo el mundo somos personas y que da igual si te gusta alguien o no, o si actúas más masculino o más femenina» (Chico, 13 años).
- «Hay gente a quienes se les nota por sus gestos, pero algunos se pueden malinterpretar. Por ejemplo, hay dos amigas que son así y no tienen por qué ser lesbianas. Pero hay gente a las que, aunque no lo diga, se les notan por cómo son, cómo hablan...» (Chico, 13 años).

Con relación a los grupos con mayor vulnerabilidad ante el ciberacoso, en la totalidad de los grupos focales hubo jóvenes que refirieron que las personas de minorías sexuales son susceptibles de sufrir más agresiones, especialmente los chicos:

- «Yo creo que las personas que muestran su diversidad sexual sufren más agresiones que las personas que son heterosexuales (…) y con las personas trans yo creo que todavía se suelen meter más» (Chica, 15 años).
- «Yo creo que agreden más los hombres a los propios hombres» (Chica, 16 años).

Entre los tipos de agresiones de ciberacoso consideraron especialmente presentes las formas verbales o la exclusión social y señalaron que los compañeros cisgénero heterosexuales solían minimizar, con bromas o normalización, comportamientos considerados ofensivos por jóvenes LGBTQ+. Asimismo, en diversos grupos focales destacaron como agresiones específicas colectivas aquellas que tienen lugar cuando una persona presencia situaciones de ciberacoso hacia otras personas por su diversidad afectivo-sexual:

- «Si un tipo de orientación la utilizan como insulto, claramente, el que recibe o el que escucha, incluso aunque no lo reciba, dice: pues esto tiene que ser malo, me lo callo y me lo guardo» (Chica, 15 años).
- «Hay varios niños en la clase que se bloquean entre ellos y se dicen maricón y tal. A veces, he estado a punto de decirles que no comenten esas cosas, porque si lo hacen de broma son capaces de decírselo a alguien por la calle por su ropa y que le siente mal a esa persona. A veces, aunque no te lo digan a ti, si se lo dicen a otra persona, también te molesta» (Chico, 13 años).

Sobre los motivos de la cibervictimización hacia jóvenes LGBTQ+, destacaron la homonegatividad interiorizada y las creencias y emociones negativas hacia el colectivo LGBTQ+:

- «Aparte de que tú ves reflejadas tus inseguridades en la otra persona, también influye la educación que te den. Si tú creces en una casa donde todo el mundo es muy tradicional y donde ser gay o lesbiana está mal, tú creces con esas ideas» (Chica, 15 años).
- «Porque hay muchas personas que dicen que, si tú has nacido hombre y quieres ser mujer, te aguantas. Tienes que ser hombre, porque eso no es natural, entre comillas» (Chica, 13 años).

3.2. Cibervictimización general y LGBTQ+ colectiva en función de la DASCG

Atendiendo a la DASCG, no se encontraron diferencias significativas en la cibervictimización experimentada en forma de agresiones generales entre jóvenes LGBTQ+ y CH (t[574,65]=−1,72, p=,085; M_{LGBTQ+}=0,23, DT=0,34; M_{CH}=0,27, DT=0,38), pero sí en la cibervictimización LGBTQ+ colectiva (t[574,65]=9,65, p<,001, d=,49), con un tamaño de efecto medio. Los jóvenes LGBTQ+ se sienten significativamente más afectados por las ciberagresiones relacionadas con el colectivo LGBTQ+ (M_{LGBTQ+}=1,10, DT=1,35; M_{CH}=0,45, DT=0,87).

En relación con las dimensiones de la DASCG, se encontraron diferencias significativas en función de todas ellas en la cibervictimización LGBTQ+ colectiva. Concretamente, respecto a la identidad de género, las mayores diferencias en la cibervictimización LGBTQ+ colectiva se encontraron entre chicas cis, quienes puntuaron más alto que los chicos cis y las chicas trans. De acuerdo con la orientación sexual, son las personas pansexuales, lesbianas/gais y bisexuales las más afectadas y, respecto a la expresión de género, son las personas con expresión de género discordante o andrógina quienes puntuaron más alto en este tipo de cibervictimización. En la cibervictimización general, si bien solo se encontraron diferencias significativas en función de la identidad de género y la orientación sexual, el tamaño del efecto fue mínimo (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias de medias de cibervictimización según identidad de género, orientación sexual y expresión de género

Variables	Cibervictimización general (N=1.939)					Cibervictimización LGBTQ+ colectiva (N=1.938)				
	M (DT)	F	p	η^2	Post Hoc Games-Howell	M (DT)	F	p	η^2	Post Hoc Games-Howell
Identidad de género										
Chico cis[a]	0,24 (0,36)	2,59	,034	,007	-	0,36 (0,85)	19,74	,000	,050	a < b
Chica cis[b]	0,28 (0,38)				-	0,79 (1,12)				d < a < b
Chico trans[c]	0,27 (0,29)				-	0,89 (1,32)				-
Chica trans[d]	0,15 (0,21)				-	0,32 (0,65)				d < a
Bigénero[e]	0,45 (0,81)				-	1,00 (1,30)				-
Agénero[f]	0,34 (0,74)				-	1,38 (1,61)				-
Orientación sexual										
Heterosexual[a]	0,27 (0,38)	3,18	,009	,004	-	0,45 (0,88)	22,84	,000	,096	a < f < c < b < e
Lesbiana/Gay[b]	0,18 (0,26)				-	1,29 (1,44)				a < d < b
Bisexual[c]	0,25 (0,32)				-	1,16 (1,35)				a < d < c
Asexual[d]	0,15 (0,21)				-	0,50 (0,81)				d < c < b < e
Pansexual[e]	0,33 (0,47)				-	1,61 (1,48)				a < d < f < e
Questioning[f]	0,22 (0,36)				-	0,90 (1,20)				a < f < e
Expresión de género										
Concordante[a]	0,25 (0,37)	2,83	,059	,003	-	0,40 (0,82)	48,10	,000	,051	a < c < b
Discordante[b]	0,27 (0,35)				-	0,93 (1,37)				a < b
Andrógina[c]	0,29 (0,41)				-	0,87 (1,20)				a < c

Nota. M=media aritmética; DT=desviación típica; F=F de Welch, excepto en cibervictimización general*Expresión de género, donde se utilizó ANOVA; p=significación; η^2=eta cuadrado.

3.3. Homonegatividad internalizada en población general

El modelo 1, de la muestra general, fue estadísticamente significativo, F(4,1882)=57,67, p<,001, explicando el 16,02% de la variabilidad de los datos. La DASCG mostró un efecto negativo sobre la cibervictimización LGBTQ+ colectiva [β=−,634, t(4,1882)=−9,86, p<,001], indicando que la submuestra LGBTQ+ tiene un riesgo mayor de sentirse dañada por esta.

- Efectos directos: como se observa en la Tabla 3, los análisis de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) revelaron que la cibervictimización general tenía un efecto positivo [β=,776, t(4,1882)=9,57, p<,001] sobre la cibervictimización LGBTQ+ colectiva y la homonegatividad internalizada tenía un efecto negativo [β=−,139, t(4,1882)=−5,84, p<,001]. Es decir, un nivel alto de cibervictimización general y un nivel bajo de homonegatividad internalizada tienen una fuerte relación con sentirse dañado o identificado por las ciberagresiones hacia el colectivo LGBTQ+.

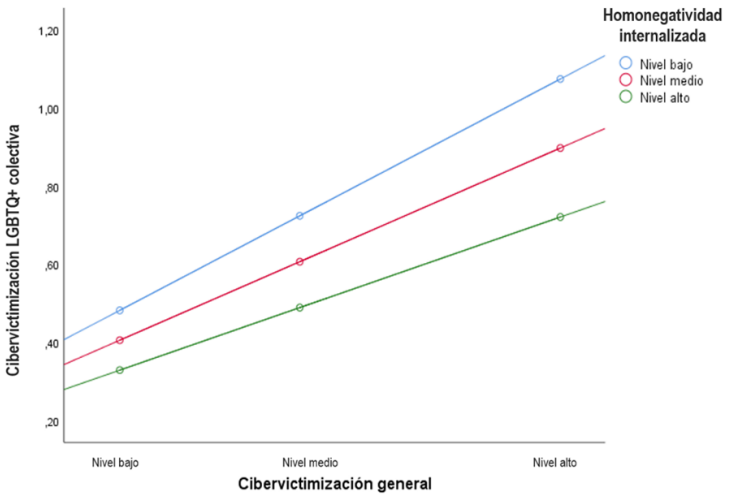
Tabla 3. Efectos directos e indirectos

Efecto	B	EE	95% IC	
			LI	LS
Modelo 1, muestra general (n=1.887)				
Cibervictimización general (CG)	0,776***	,081	0,617	0,936
Homonegatividad internalizada (HI)	−0,139***	,024	−0,186	−0,093
CG*HI	−0,188*	,090	−0,363	−0,012
DASCG	−0,634***	,064	−0,760	−0,508
Modelo 2, submuestra LGBTQ+ (n=460)				
CG	1,447***	,242	0,970	1,923
HI	−0,124	,074	−0,269	0,021
CG*HI	0,033	,335	−0,624	0,691
Modelo 3, submuestra CH (n=1,427)				
CG	0,597***	,083	0,435	0,759
HI	−0,146***	,023	−0,191	−0,101
CG*HI	−0,178*	,089	−0,353	−0,003

Nota[1]. Análisis realizados con la macro PROCESS v.4.0 para SPSS (Modelo 1; Hayes, 2017).
Nota[2]. Abreviaturas: IC, intervalo de confianza; EE, error estándar; LI, límite inferior; LS, límite superior.
Nota[3]. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

- Efectos indirectos: como se observa en la Figura 2, el efecto indirecto reveló una moderación negativa de la homonegatividad internalizada en la asociación entre la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva [β=−,188, t(4,1882)=−2,10, p<,05]. Es decir, las puntuaciones bajas en la homonegatividad internalizada, o en atribución de homonegatividad internalizada, moderan la asociación entre ser víctima de ciberagresiones generales y sentirse también dañado por las ciberagresiones relacionadas con el colectivo LGBTQ+.

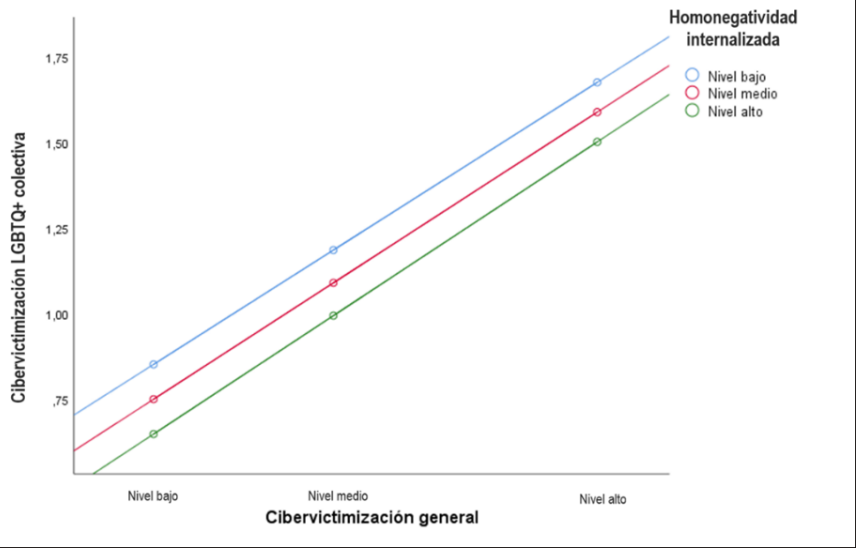
Figura 2. Efecto de la homonegatividad internalizada en la asociación de la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva en el total de la muestra, con DASCG como covariable



3.4. Homonegatividad internalizada en función de la DASCG

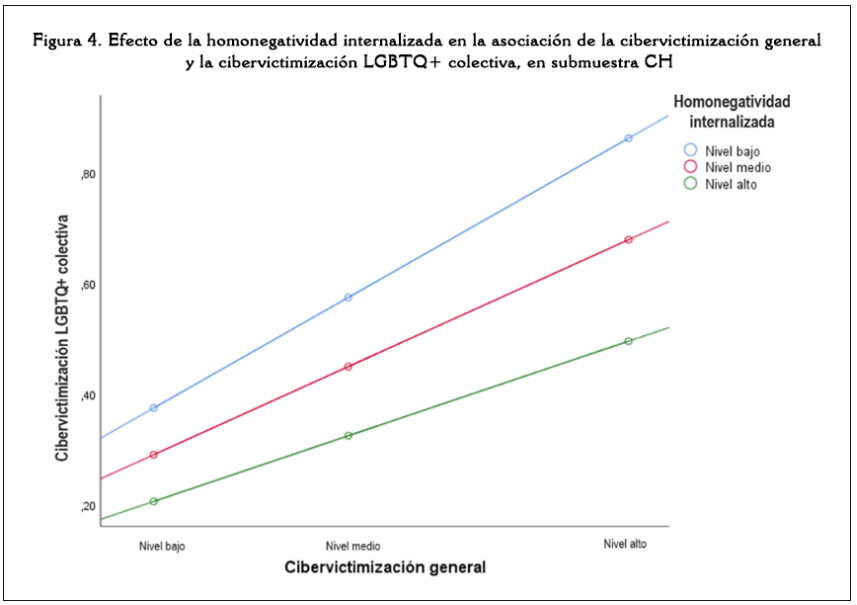
El modelo 2, de la submuestra LGBTQ+, no fue estadísticamente significativo, F(1,456)=,010, p=,921 (Figura 3), indicando que, en las personas LGBTQ+, sentirse dañado por la cibervictimización LGBTQ+ colectiva no está explicado por la cibervictimización general ni por la homonegatividad internalizada.

Figura 3. Efecto de la homonegatividad internalizada en la asociación de la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva, en submuestra LGBTQ+



El modelo 3, de la submuestra CH, fue estadísticamente significativo, F(3,1423)=30,68, p<,001, explicando el 9,25% de la variabilidad de los datos.

Figura 4. Efecto de la homonegatividad internalizada en la asociación de la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva, en submuestra CH



- Efectos directos: como se observa en la Tabla 3, los análisis de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) revelaron que la cibervictimización general tenía un efecto positivo [β=,597, t(3,1423)=7,23, p<,001] sobre la cibervictimización LGBTQ+ colectiva y la homonegatividad

internalizada un efecto negativo [$\beta = -,146$, $t(3,1423) = -6.34$, $p < ,001$]. Es decir, un nivel alto de cibervictimización general y un nivel bajo de atribución de homonegatividad internalizada tienen una fuerte relación con sentirse dañado o identificado por las ciberagresiones relacionadas con el colectivo LGBTQ+.

- Efectos indirectos: como se observa en la Figura 4, el efecto indirecto reveló una moderación negativa de la homonegatividad internalizada en la asociación entre la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva [$\beta = -,178$, $t(3,1423) = -1,99$, $p < ,05$]. Es decir, las puntuaciones bajas en la atribución de homonegatividad internalizada, o percepción de la vivencia del colectivo LGBTQ+, moderan la asociación entre ser víctima de ciberagresiones generales y sentirse, además, dañado por las ciberagresiones LGBTQ+.

4. Discusión y conclusiones

La DASCG inherente a la condición humana supone un desafío a la heteronormatividad imperante en muchas sociedades. Así, las orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género no normativas se han convertido, en ocasiones, en víctimas de nuevas formas de hostilidad online, como el ciberacoso (Jonas et al., 2022). Profundizar en el conocimiento sobre este tipo de violencia supone un reto fundamental para el bienestar de menores y jóvenes. La presente investigación ha pretendido avanzar en este conocimiento analizando las percepciones del alumnado sobre el ciberacoso LGBTQ+, la cibervictimización general y LGBTQ+ colectiva y el posible el papel moderador de la homonegatividad internalizada en estas dinámicas.

En relación con el primer objetivo, en el que se propuso conocer las opiniones de adolescentes y jóvenes sobre el ciberacoso LGBTQ+ y el tipo de agresiones que incluye, los resultados cualitativos han ayudado a identificar dimensiones muy valiosas para la investigación sobre este tipo de ciberacoso basado en el estigma hacia el colectivo LGBTQ+. Los discursos del alumnado muestran que su definición de la diversidad sexual incluye, además de la orientación sexual como elemento considerado tradicionalmente, otras dimensiones como la identidad y la expresión de género, constituyendo una diversidad sexo-genérica. Sin embargo, también se aprecia que, a pesar de su reconocimiento, la DASCG aún no se vive de forma normalizada en los centros educativos, afirmándose que aún existe miedo a la vivencia abierta de la propia sexualidad (Akers et al., 2021). De hecho, el alumnado también identifica que el colectivo LGBTQ+ es uno de los grupos más vulnerables dentro de los grupos minoritarios e, incluso, que dentro de este grupo existen personas con mayor probabilidad de sufrir cibervictimización, como las personas trans. Esta apreciación concuerda con estudios previos en los que se constató que las personas trans y aquellas percibidas como incongruentes con su género son más victimizadas (Gower et al., 2018; Heino et al., 2021).

Esta investigación también pone de manifiesto la relevancia de comprender el ciberacoso LGBTQ+ como un constructo compuesto por diversos tipos de agresiones y no solo por agresiones LGBTQ+ (Elipe et al., 2022). Entre los tipos de agresiones que el alumnado considera especialmente presentes en el ciberacoso LGBTQ+, señalan las formas verbales o la exclusión social, coincidiendo con las formas destacadas por Olweus y Limber (2018). No obstante, el alumnado también señala otro tipo de agresión que, desde nuestro conocimiento, no había sido incluida en estudios previos y ha evidenciado ser fundamental en la comprensión de esta forma de violencia, el ciberacoso LGBTQ+: aquellas situaciones en las que una persona ve episodios de ciberacoso hacia otras por su diversidad sexo-genérica y también se siente dañada (cibervictimización LGBTQ+ colectiva). Así, profundizar en esta circunstancia resulta de especial interés dado que refleja que hay adolescentes y jóvenes que están especialmente sensibilizados con esta forma de ciberviolencia específica y son capaces de percibirla y definirla, lo que podría ayudar a que adopten un rol defensor como espectadores. Tras realizar los grupos focales, se consideró fundamental realizar esta distinción en el estudio cuantitativo, ya que, como sucede en otros fenómenos, como el ciberodio (Cover, 2022), aunque las agresiones no vayan dirigidas directamente a ellos y ellas, también pueden provocar daño al empatizar, quizás más afectivamente, con el colectivo LGBTQ+. Este resultado está estrechamente relacionado con la subjetividad y la percepción del daño que caracteriza al ciberacoso (Campbell et al., 2012).

En relación con el segundo objetivo, en el que se propuso analizar la cibervictimización general y LGBTQ+ colectiva en función de la DASCG y sus dimensiones, es decir, orientación sexual, identidad y expresión de género, los resultados cuantitativos revelan que las personas bigénero, agénero, las chicas cis, los chicos trans, las personas lesbianas/gais, pansexuales o bisexuales y quienes tienen una expresión de género discordante o andrógina sufren mayor cibervictimización LGBTQ+ colectiva, lo que confirma la necesidad de considerar en las investigaciones no solo la orientación sexual, sino diversas orientaciones, identidades y expresiones de género. Además, coincidiendo con estudios previos (Rice et al., 2015), las chicas cisgénero presentan niveles más altos de cibervictimización y se sienten más dañadas por la cibervictimización LGBTQ+ colectiva que los chicos cisgénero. Sin embargo, en el presente estudio, la ausencia de diferencias entre personas LGBTQ+ y CH en la cibervictimización general contrasta con las halladas por Jonas et al. (2022), quienes identificaron una mayor prevalencia y peores consecuencias del ciberacoso entre el colectivo LGBT+.

En la línea de estudios previos que indicaron la importancia de abordar la homonegatividad internalizada para promover la salud mental y física de las personas LGBTQ+ (Berg et al., 2016), esta investigación va más allá, subrayando su importancia en relación con la cibervictimización también en personas cisgénero heterosexuales. Los resultados cualitativos evidencian que las creencias y emociones negativas respecto al colectivo LGBTQ+ podrían suponer un factor de riesgo tanto de cibervictimización como de ciberagresión.

En relación con el tercer objetivo, en el que se propuso examinar si la homonegatividad internalizada moderaba la relación entre la cibervictimización general y la cibervictimización LGBTQ+ colectiva, los resultados cuantitativos confirman el papel relevante de la homonegatividad en la cibervictimización, de forma que quienes tienen menos homonegatividad internalizada son más sensibles a las ciberagresiones LGBTQ+.

En conclusión, esta investigación pone de manifiesto la existencia de prejuicios y estereotipos en los discursos adolescentes respecto a la diversidad sexo-genérica, la diferente implicación en el ciberacoso LGBTQ+ entre orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género, así como el determinante papel de la homonegatividad internalizada en la sensibilización e identificación con este problema. Entre las principales implicaciones educativas de estos hallazgos, se enfatiza la necesidad y pertinencia de seguir implementando estrategias psicoeducativas (Camodeca et al., 2018). La prevención e intervención en el ciberacoso LGBTQ+ desde las escuelas debería involucrar a toda la comunidad educativa y centrarse en elementos que han demostrado ser esenciales, como la responsabilidad social offline y online (Cohen-Almagor, 2018), la presencia de la homonegatividad internalizada, o creencias grupales, estereotipos y prejuicios sobre la diversidad sexo-genérica (Earnshaw et al., 2018), tanto en fenómenos offline (Petrou & Lemke, 2017) como online (Espelage et al., 2019). Tener en cuenta estas claves permitiría diseñar e implementar programas psicoeducativos más comprehensivos, aumentando así su eficacia entre toda la población, LGBTQ+ y CH. Estas especificidades podrían ser también incluidas en prácticas basadas en la evidencia ya existentes que han demostrado ser eficaces, como el programa Asegúrate (Del-Rey et al., 2018). Todo ello ayudaría a seguir avanzando en una educación igualitaria, de acuerdo con la Ley 8/2017 en Andalucía, que recoge el compromiso con la igualdad y la erradicación de discrimicación asociada a la diversidad sexo-genérica en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular.

Este estudio presenta fortalezas, como el empleo de una metodología mixta secuencial (Sampieri, 2018); el uso de una muestra comunitaria que incluye jóvenes LGBTQ+ y CH; o el reconocimiento de las creencias y prejuicios como origen del problema, no la diversidad afectivo-sexual en sí misma. No obstante, los resultados de este estudio mixto secuencial deben ser interpretados con cautela, dada la existencia de algunas limitaciones, como el empleo de una muestra incidental en un contexto sociocultural concreto (Andalucía), limitando así su generalización; su naturaleza transversal, lo cual impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas; y el uso de autoinformes en el estudio cuantitativo, que supuso la posible deseabilidad social en las respuestas y la existencia de datos perdidos. Futuras líneas de investigación podrían abordar estas limitaciones y, particularmente, considerando los hallazgos cualitativos y cuantitativos de la presente investigación, incluir la evaluación no solo de las ciberagresiones directas, sino también de las ciberagresiones no personalizadas o colectivas. Sería interesante integrar, además,

ciertos comportamientos ofensivos para jóvenes LGBTQ+ y que son minimizados, considerados bromas o normalizados, por ejemplo, el uso de términos referidos a la orientación sexual en tono jocoso (Elipe & Martos-Castro, 2022).

Contribución de Autores

Idea, R.R., P.E.; Revisión de literatura (estado del arte), M.O., E.E.; Metodología, R.R., P.E.; Análisis de datos, M.O, E.E..; Resultados, M.O., E.E.; Discusión y conclusiones, R.R., P.E., M.O., E.E.; Redacción (borrador original), M.O.; Revisiones finales, R.R., P.E., E.E., M.O.; Diseño del Proyecto y patrocinios, P.E., R.R.

Apoyos

Este estudio ha sido financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación 2020 (P18-RT-2178) y el Plan Estatal 2021-2023 Generación Conocimiento - Proyectos I+D+i (PID2020-115913GB-I00). El trabajo de Mónica Ojeda ha sido financiado por el Ministerio de Universidades de España y la Unión Europea - NextGenerationEU. El trabajo de Esperanza Espino ha sido financiado por el Ministerio de Universidades de España (FPU18/02935).

Referencias

Abreu, R.L., & Kenny, M.C. (2018). Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, *11*(1), 81-97. https://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7

Akers, W.P., Cashwell, C.S., & Blake, S.D. (2021). Relationship satisfaction and outness: The impact of the closet on connection. *Sexual and Relationship Therapy*, (pp. 1-21). https://doi.org/10.1080/14681994.2021.1937597

Angoff, H.D., & Barnhart, W.R. (2021). Bullying and cyberbullying among LGBQ and heterosexual youth from an intersectional perspective: Findings from the 2017 National Youth Risk Behavior Survey. *Journal of School Violence*, *20*(3), 274-286. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879099

Austin, S.B., Conron, K.J., Patel, A., & Freedner, N. (2008). Making sense of sexual orientation measures: Findings from a cognitive processing study with adolescents on health survey questions. *Journal of LGBT Health Research*, *3*(1), 55-65. https://doi.org/10.1300/J463v03n01_07

Berg, R.C., Munthe-Kaas, H.M., & Ross, M.W. (2016). Internalized homonegativity: A Systematic mapping review of empirical research. *Journal ofHomosexuality*, *63*(4), 541-558. https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1083788

Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, G., & Jadva, V. (2017). *School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*. Stonewall. https://bit.ly/2NlpOai

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *9*(1). https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152

Camodeca, M., Baiocco, R., & Posa, O. (2018). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, *16*(5), 503-521. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699

Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices*, (pp. 3-16). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00001-8

Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(3-4), 389-401. https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316

Carden, S.W., Holtzman, N.S., & Strube, M.J. (2017). CAHOST: An excel workbook for facilitating the Johnson-Neyman technique for two-way interactions in multiple regression. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01293

Cohen-Almagor, R. (2018). Social responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, *39*, 42-52. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.001

Collier, K.L., Van-Beusekom, G., Bos, H.M.W., & Sandfort, T.G.M. (2013). Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: A systematic review of associated psychosocial and health outcomes. *The Journal of Sex Research*, *50*(3-4), 299-317. https://doi.org/10.1080/00224499.2012.750639

Cover, R. (2022). Digital hostility, subjectivity and ethics: Theorising the disruption of identity in instances of mass online abuse and hate speech. *Convergence*. https://doi.org/10.1177/13548565221122908

Davidson, R., & Mackinnon, J.G. (1993). *Estimation and inference in econometrics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1017/S0266466600009452

Del-Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, 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

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

Döring, N., Bhana, D., & Albury, K. (2022). Digital sexual identities: Between empowerment and disempowerment. *Current Opinion in Psychology*, *48*, 101466-101466. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101466

Earnshaw, V.A., Reisner, S.L., Menino, D.D., Poteat, V.P., Bogart, L.M., Barnes, T.N., & Schuster, M.A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, *48*, 178-200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001

Elipe, P., Espelage, D.L., & Del-Rey, R. (2022). Homophobic verbal and bullying victimization: Overlap and emotional impact. *Sexuality Research and Social Policy*, *19*, 1178-1189. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00613-7

Elipe, P., & Martos-Castro, M. (2022). Abriendo armarios: La visión del alumnado sobre la diversidad afectivo sexual en las aulas. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, *1*(10), 119-135. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.08

Espelage, D.L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K.M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 98-110. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003

Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. [Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental]. *Comunicar*, *62*, 79-90. https://doi.org/10.3916/C62-2020-07

Gower, A.L., Rider, G.N., Coleman, E., Brown, C., Mcmorris, B.J., & Eisenberg, M.E. (2018). Perceived gender presentation among transgender and gender diverse youth: Approaches to analysis and associations with bullying victimization and emotional distress. *LGBT Health*, *5*(5), 312-319. https://doi.org/10.1089/lgbt.2017.0176

Hayes, A.F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications. http://bitly.ws/uBtc

Heino, E., Ellonen, N., & Kaltiala, R. (2021). Transgender identity is associated with bullying involvement among finnish adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, 3829-3829. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612424

Herek, G.M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, *63*(4), 905-925. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00544.x

Jonas, L., Salazar-De-Pablo, G., Shum, M., Chiara, N., Abbott, C., & Vaquerizo-Serrano, J. (2022). A systematic review and meta-analysis investigating the impact of childhood adversities on the mental health of LGBT+ youth. *JCPP Advances*, (pp. 1-12). https://doi.org/10.1002/jcv2.12079

Kosciw, J.G., Greytak, E.A., Zongrone, A.D., Clark, C.M., & Truong, N.L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. https://bit.ly/3SHBhzb

Kowalski, R.M., Limber, S.P., & Mccord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 20-32. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., Macdowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *23*(2), 72-82. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370

Llorent, V.J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507

Mascheroni, G., Vincent, J., & Jimenez, E. (2015). Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies": Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology*, (1), 9-9. https://doi.org/10.5817/CP2015-1-5

Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *21*(2), 100221-100221. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221

Mohr, J.J., & Kendra, M.S. (2011). Revision and extension of a multidimensional measure of sexual minority identity: The lesbian, gay, and bisexual identity scale. *Journal of Counseling Psychology*, *58*(2), 234-245. https://doi.org/10.1037/a0022858

Montero, I., & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862. https://bit.ly/2wVCuhY

Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 139-143. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012

Osuna, J.R., Ferreras, M.L., & Núñez, A. (1991). Inferencia estadística, niveles de precisión y diseño muestral. *Reis*, *54*, 139-162. https://doi.org/10.2307/40183521

Petrou, P., & Lemke, R. (2017). Victimisation and life satisfaction of gay and bisexual individuals in 44 european countries: the moderating role of country-level and person-level attitudes towards homosexuality. *Health & Sexuality*, *20*(6), 640-657. https://doi.org/10.1080/13691058.2017.1368710

Pichardo, J.I., & Puche-Cabezas, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: Barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos*, *7*(1), 10-26. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287

Puckett, J.A., Newcomb, M.E., Garofalo, R., & Mustanski, B. (2016). The impact of victimization and neuroticism on mental health in young men who have sex with men: Internalized homophobia as an underlying mechanism. *Sexuality Research and Social Policy*, *13*(3), 193-201. https://doi.org/10.1007/s13178-016-0239-8

Quirk, K., Newcomb, M.E., & Mustanski, B. (2018). LGBQ identity integration and the association with justification of violence. *Psychology of Violence*, *8*, 184-195. https://doi.org/10.1037/vio0000089

Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., Montoya, J., & Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, *105*(3), 66-72. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393

Rodríguez-Hidalgo, A.J., & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (7), 16-16.

https://doi.org/10.3390/ijerph16071243
Russell, G.M., & Bohan, J.S. (2006). The case of internalized homophobia: Theory and/as practice. *Theory & Psychology*, *16*(3), 343-366. https://doi.org/10.1177/0959354306064283
Sampieri, R.H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. https://bit.ly/3HBGHcO
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, The Londo School of Economics and Political Science. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo
UNESCO (Ed.) (2017). *Abiertamente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. UNESCO. https://bit.ly/2XBnIs7
Vinces, J.M. (2016). *Adaptación de la Escala de Identidad para Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGBIS) en un grupo de lesbianas, gays y bisexuales del Perú*. [Degree dissertation, Universidad de Lima]. http://bitly.ws/xCNu
Vivolo-Kantor, A.M., Martell, B.N., Holland, K.M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(4), 423-434. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008
Wright, M.F. (2020). Popularity and social preference pressure from parents, friends, and the media. *Youth & Society*, *52*(3), 332-348. https://doi.org/10.1177/0044118X18773222
Wylie, S.A., Corliss, H.L., Boulanger, V., Prokop, L.A., & Austin, S.B. (2010). Socially assigned gender nonconformity: A brief measure for use in surveillance and investigation of health disparities. *Sex Roles*, *63*(3), 264-276. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9798-y

Competencia mediática para educadores

MEDIA
EDUCA
EDUCA
EDUCA

MOOC

COMPETENCIA MEDIÁTICA para educadores

MIRÍADAX_

www.miriadax.net/curso/competencia-mediatica-para-educadores

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Perspectivas de género sobre habilidades y actividades digitales: Comparación entre jóvenes no binarios y binarios

Gendered perspectives on digital skills and digital activities: Comparing non-binary and binary youth

Dr. David De Coninck. Investigador Postdoctoral, Centro de Investigación Sociológica, Universidad Católica de Lovaina, Lovaina (Bélgica) (david.deconinck@kuleuven.be) (https://orcid.org/0000-0003-3831-266X)
Dr. Leen d'Haenens. Profesor, Instituto de Estudios Mediáticos, Universidad Católica de Lovaina, Lovaina (Bélgica) (leen.dhaenens@kuleuven.be) (https://orcid.org/0000-0001-7847-9996)

RESUMEN

Investigaciones previas sobre las diferencias de género en el desarrollo digital de los jóvenes han demostrado que los chicos y las chicas difieren en la frecuencia y el tipo de uso de Internet, donde todavía existen lagunas vitales en materia literaria. En los últimos años, el género se considera cada vez más un concepto multidimensional, con un número creciente de jóvenes que se identifican como no binarios (es decir, «genderfluid», un término que engloba las identidades de género que no se ajustan a la dicotomía hombre/mujer). Los jóvenes no binarios se enfrentan con más frecuencia que los binarios a diversos riesgos digitales como la desinformación, el ciberacoso y la co-rumiación. A pesar de esto, hasta ahora ninguna investigación ha estudiado cómo el desarrollo digital difiere entre los jóvenes no binarios y binarios. En este estudio de encuesta en línea entre adolescentes de seis países europeos (N=6.221), nos centramos en las diferencias en las habilidades y actividades digitales. Los jóvenes no binarios tienden a hacer un mayor uso de Internet para la creación de contenidos y la información sobre salud mental y física que los chicos y las chicas. También declaran tener más habilidades de creación de contenidos que los chicos y las chicas. También se encuentran disparidades en cuanto al uso del entretenimiento y las relaciones sociales. Además, los resultados sobre las habilidades digitales indican que los jóvenes no binarios se asemejan mucho a los chicos en este aspecto. Concluimos con recomendaciones para futuras investigaciones que deberían ayudar a reforzar nuestra comprensión de cómo los contextos digitales pueden predecir el desarrollo y el bienestar de los jóvenes no binarios.

ABSTRACT

Previous research on gender differences in young people's digital development has shown that boys and girls differ in frequency and type of internet use, but vital gaps in the literature remain. In recent years, gender is increasingly considered to be a multidimensional concept with a growing number of young people identifying as non-binary (i.e. genderfluid, an umbrella term for gender identities that are not conforming to the male/female dichotomy). Non-binary youth more frequently engage with a variety of digital risks such as misinformation, cyberbullying, and co-rumination than binary youth. Despite this, no research so far has investigated how digital development differs between non-binary and binary youth. In this online survey study among adolescents in six European countries (N=6,221), we focus on differences in digital skills and digital activities. Non-binary youth tend to make greater use of the internet for content creation and mental and physical health information than boys and girls. They also report greater content creation skills than boys and girls. Disparities in terms of entertainment and social relationship use are also found. Furthermore, findings on digital skills indicate that non-binary youth closely mirror boys in this regard. We conclude with recommendations for future research that should help bolster our understanding of how digital contexts may predict the development and well-being of non-binary youth.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

No binario, género, jóvenes, competencias digitales, LGBTQ, actividades digitales.
Non-binary, gender, young people, digital skills, LGBTQ, digital activities.

Recibido: 2022-06-02 | Revisado: 2022-07-25 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-03 | Páginas: 37-48

1. Introducción

Últimamente, los niños y los jóvenes pasan cada vez más tiempo en entornos digitales. Se ha convertido en una de sus actividades de ocio clave (Livingstone et al., 2018; Pokhrel & Chhetri, 2021). Las identidades de los jóvenes también se construyen cada vez más a través de los entornos digitales y se entrelazan con ellos. A pesar de la cada vez mayor importancia de las tecnologías digitales, no todos los niños y jóvenes las utilizan de la misma manera (Bloemen & De-Coninck, 2020; Mascheroni & Ólafsson, 2016; Vissenberg & d'Haenens, 2020). A este respecto, algunos «nativos digitales» dominan mejor que otros determinadas competencias y actividades digitales (Haddon et al., 2020; Livingstone et al., 2018). Sin embargo, en las sociedades contemporáneas en las que un número cada vez mayor de servicios y actividades tienen lugar en línea, estas competencias y actividades parecen más importantes que nunca. A pesar del rápido crecimiento de la literatura sobre competencias y actividades digitales entre los jóvenes, siguen existiendo importantes carencias.

Una carencia clave en este sentido está relacionada con la identidad de género. En años anteriores, varios estudios han analizado las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al uso de Internet, la alfabetización digital y las actividades digitales (Singh, 2001; Tian et al., 2021). Estas han demostrado que las mujeres utilizan Internet por motivos diferentes a los de los hombres y que las competencias digitales están más desarrolladas entre los hombres. Sin embargo, el uso de la identidad de género como un constructo binario (mujer/niña-hombre/niño) se está quedando rápidamente obsoleto. Cada vez más, el género se considera multidimensional, con un número creciente de personas que afirman ser no binarias o de género fluido (es decir, un término general para las identidades de género que no se ajustan a la dicotomía masculino/femenino) (Craig & McInroy, 2014). Clark et al. (2018: 159) los describen como «típicamente experimentando el género de una manera que no siempre o nunca coincide con el sexo que se les asignó al nacer». Por ejemplo, una persona «genderfluid» puede alternar entre géneros, mientras que alguien *genderqueer* puede experimentar el género de una forma que no forma parte del binario de género. Aunque la literatura sobre jóvenes no binarios se está desarrollando rápidamente, la mayor parte se ha centrado en las vulnerabilidades o disparidades de salud mental y física con sus homólogos binarios (Hatchel et al., 2017).

Que sepamos, ningún estudio ha investigado las desigualdades digitales entre jóvenes binarios y no binarios. Esto resulta un tanto sorprendente, sobre todo teniendo en cuenta el creciente vínculo entre la formación de la identidad de los jóvenes y el entorno digital. Se ha observado que los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales, transgénero y cuestionadores (LGBTQ) se refugian en entornos digitales para compensar la falta de conexiones de apoyo cara a cara (Craig & McInroy, 2014), lo que puede tener una serie de repercusiones en sus riesgos digitales, habilidades digitales y resultados de salud física y mental (Mascheroni et al., 2022; Valkenburg et al., 2006). Dados los hallazgos previos que indican que los jóvenes no binarios tienen un riesgo significativamente mayor de depresión y suicidio que los binarios -con las estructuras de apoyo entre pares y familiares actuando como moderadores clave- (Clark et al., 2018; Hatchel et al., 2021a), es importante investigar cómo sus habilidades y actividades digitales difieren de sus homólogos binarios. La falta de investigación académica sobre este tema (y sobre la juventud no binaria en general en las ciencias de la comunicación) es problemática, ya que resulta en poca información para los responsables de las políticas en la que basar las mejores prácticas para los riesgos y oportunidades digitales (Hatchel et al., 2021b).

Con este estudio, proporcionamos una primera investigación sobre las diferencias en las habilidades y actividades digitales entre los jóvenes no binarios y binarios. Utilizando datos de encuestas en línea recogidos entre niños y jóvenes de 11 a 20 años entre abril y noviembre de 2021 en seis países europeos[1] (Estonia, Finlandia, Alemania, Italia, Polonia, Portugal, N=6.221), estudiamos en qué medida cinco dimensiones de las habilidades digitales de los jóvenes (habilidades tecnológicas y operativas, programación, navegación y procesamiento de la información, comunicación e interacción, creación y producción de contenidos) y cinco dimensiones de las actividades digitales (aprendizaje en línea, relaciones sociales, entretenimiento, creación de contenidos, uso de la salud) difieren en función de la identidad de género (chica, chico, otro). Asimismo, analizamos cómo el apoyo de los compañeros, el apoyo de la familia y la autoeficacia de los jóvenes no binarios están relacionados con sus habilidades y actividades digitales.

1.1. Revisión de la literatura

Varios estudios han analizado el papel del género para comprender las disparidades en el uso de Internet y las competencias digitales. Aunque muchos de estos estudios se han realizado en muestras limitadas de estudiantes de secundaria o universitarios, las revisiones que también incluyen muestras de adultos indican que los hombres parecen ser más propensos a mostrar un uso problemático de Internet que las mujeres (Baloglu et al., 2020; Morahan-Martin, 1998). Los hombres y las mujeres también se relacionan con los entornos digitales por motivos diferentes. Cuando nos centramos en los jóvenes, también encontramos diferencias de género en la forma en que utilizan Internet (Herring & Kapidzic, 2015). Livingstone y Bovill (1999) demostraron a finales del siglo XX que los chicos utilizaban los ordenadores con más frecuencia que las chicas y se sentían más cómodos haciéndolo. Sin embargo, estas diferencias de género desaparecieron rápidamente y, en 2004, chicos y chicas utilizaban Internet por igual para comunicarse con sus compañeros. A finales de la década de 2000, las chicas superaron a los chicos como usuarias más frecuentes de Internet, impulsadas en gran medida por el crecimiento de las plataformas de medios sociales (Lenhart et al., 2007). Estos nuevos medios eran (y siguen siendo) más utilizados por las chicas que por los chicos para comunicarse con sus iguales y para crear y compartir vídeos (Lenhart, 2012). Los chicos eran más propensos a utilizar estas tecnologías para el entretenimiento (por ejemplo, juegos) y a visitar sitios web de vídeos como YouTube (Rideout et al., 2010).

El desarrollo digital de los jóvenes no binarios no ha recibido mucha atención en Europa. En los Estados Unidos, las pruebas de 2013 muestran que los jóvenes LGBTQ pasan un promedio de 5 horas al día en línea, aproximadamente 45 minutos más que los jóvenes no LGBTQ (GLSEN et al., 2013; Hatchel et al., 2021b). Esto no es del todo sorprendente: el Internet (y, más concretamente, las redes sociales) se ha convertido rápidamente en un escenario que ofrece a los jóvenes LGBTQ la oportunidad de construir y desarrollar su identidad sexual y de género de forma segura, interactuar con personas de su comunidad y establecer conexiones con personas afines, todo lo cual puede estar ausente en sus relaciones cara a cara (Lucero, 2017). Un estudio reciente de encuestas a gran escala en Estados Unidos y Canadá confirma que los jóvenes LGBTQ son muy activos en Internet y declaran un uso elevado de las nuevas TIC (McInroy et al., 2019a). Además, también informa que es más probable que participen en comunidades LGBTQ en línea que fuera de línea debido a mayores sentimientos de seguridad y mayor apoyo emocional (McInroy et al., 2019b).

Sin embargo, este mayor uso de Internet también está relacionado con una serie de riesgos (digitales), sobre todo a través del ciberacoso, la desinformación, compartir y recibir imágenes sexualmente explícitas y quedar con contactos en línea (Hatchel et al., 2021b; Sousa et al., 2020). Datos recientes indican que aproximadamente un tercio de los jóvenes LGBTQ declaran haber sido víctimas de ciberacoso, ya sea por su identidad de género o por su orientación sexual. Varjas et al. (2013) encontraron que aquellos que informaron de victimización por ciberacoso también tenían una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso cara a cara. En cuanto a la desinformación, se ha informado de que los recursos en línea y los medios sociales que consultaban habitualmente los jóvenes transexuales (por ejemplo, Tumblr) en relación con cuestiones de salud o derechos LGBTQ a menudo contienen considerable desinformación sobre estos temas. Si bien esto es problemático para todos los jóvenes, es particularmente el caso de los jóvenes LGBTQ dada su dependencia de los recursos en línea para la psicoeducación sobre su género o desarrollo sexual (Hatchel et al., 2021b).

La co-ruminación es un último riesgo que revisamos aquí. Se define como «la discusión excesiva de problemas personales dentro de una relación diádica y se caracteriza por la discusión frecuente de problemas, la discusión repetida del mismo problema, el fomento mutuo de la discusión de problemas, la especulación sobre problemas y la focalización en sentimientos negativos» (Rose, 2002: 1830), y se considera común entre los jóvenes LGBTQ en entornos digitales. Aunque los resultados de la co-ruminación no son exclusivamente negativos (se sabe que aumenta la calidad de la amistad), la normalización de problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el suicidio que se derivan de ella superan sus resultados positivos (Meyer et al., 2015).

Estos riesgos (junto con otros factores) están relacionados con la mala salud mental, la angustia psicológica y la ideación suicida entre los jóvenes LGBTQ (Hatchel et al., 2021b), con tasas considerablemente

más altas que las de los jóvenes no LGBTQ. Dada la dependencia de estos jóvenes de los entornos digitales y los riesgos que conlleva su uso frecuente de estas fuentes, es fundamental investigar más a fondo los factores de protección frente a tales riesgos entre los jóvenes LGBTQ. En este sentido, diversos estudios han destacado el papel de las competencias digitales (Livingstone et al., 2021; Rodríguez-de-Dios & Igartua, 2016). Se espera que los jóvenes sean capaces de evitar los resultados negativos de las tecnologías digitales mediante la adquisición de competencias digitales (Rodríguez-de-Dios & Igartua, 2016). Sin embargo, datos recientes sugieren que la relación entre riesgos y competencias no es directa. En su revisión sistemática de la evidencia, Livingstone et al. (2021) mostraron que las competencias digitales estaban indirectamente relacionadas con una mayor exposición a los riesgos digitales. También hallaron una relación positiva entre las competencias y las oportunidades en línea, los beneficios de la información (de especial importancia para los jóvenes LGBTQ) y la orientación hacia la tecnología.

En cuanto a los resultados contradictorios de Livingstone et al. (2021) sobre la relación entre las competencias digitales y los riesgos digitales, sí descubrieron que subconjuntos específicos de competencias estaban relacionados con una menor exposición a los riesgos digitales. Por ejemplo, las competencias técnicas se relacionaron con resultados mixtos o incluso negativos, mientras que las competencias informativas se relacionaron con resultados positivos (Livingstone et al., 2021). La comprensión contemporánea de las competencias digitales dicta que se trata de un concepto multidimensional, compuesto por cinco subdimensiones: 1) habilidades técnicas/operativas; 2) programación; 3); navegación por la información; 4) comunicación e interacción; 5) y creación y producción de contenidos (Helsper et al., 2020). Estas diversas capacidades están vinculadas a los resultados de distintas maneras, como ilustran Livingstone et al. (2021). Además de los resultados, también se han identificado una serie de antecedentes clave de las competencias digitales. Una hipótesis importante en este sentido es la del bucle recursivo, que sugiere que determinados factores sociopsicológicos y estructurales pueden reforzar las desigualdades y disparidades digitales, lo que, a su vez, afecta negativamente a estos factores (Robinson et al., 2020). Nos centramos en el papel del apoyo de los compañeros y la familia y en la autoeficacia. Se ha descubierto que las estructuras de apoyo entre iguales y familiares son de vital importancia para el bienestar de los jóvenes LGBTQ (Fish et al., 2020; Hatchel et al., 2017), pero también para el desarrollo de habilidades digitales entre los jóvenes en general (Mascheroni et al., 2022).

1.2. El presente estudio

Este artículo ofrece una primera investigación sobre el desarrollo de las competencias digitales y las actividades digitales de los jóvenes no binarios, comparándolas con las de los jóvenes binarios. En la actualidad, existe una escasez de investigaciones sobre la juventud no binaria (McInroy et al., 2019a). Los pocos estudios que existen se centran sobre todo en los resultados de salud mental o física de estos jóvenes. Sin embargo, a medida que crece la comunidad LGBTQ, se hace cada vez más importante incluir estudios específicos sobre estos jóvenes en otras áreas de las ciencias sociales y psicológicas que no estén específicamente relacionadas con su género o identidad sexual. No hacerlo daría una imagen incompleta de la realidad social de las sociedades contemporáneas, en particular para los jóvenes.

En este estudio, nos centramos en el desarrollo digital de los jóvenes no binarios. Esto es directamente relevante para este grupo, ya que los estudios han demostrado que pasan significativamente más tiempo en línea y usan Internet de manera diferente que los niños y las niñas, mientras que también se enfrentan a una serie de riesgos digitales que contribuyen negativamente a su salud mental (McInroy et al., 2019a; 2019b). La hipótesis es que las competencias digitales son la clave de la protección contra estos riesgos digitales.

Nuestras expectativas son dobles. Por un lado, dado que los jóvenes LGBTQ pasan más tiempo en línea que los jóvenes no LGBTQ (McInroy et al., 2019a), podemos esperar que sus habilidades digitales estén más desarrolladas. Por otra parte, la falta de competencias digitales puede ser una de las razones por las que estos jóvenes se enfrentan con frecuencia a riesgos digitales. En resumen, pretendemos responder a la siguiente pregunta de investigación:

- RQ1. ¿En qué se diferencian las competencias y actividades digitales de los jóvenes binarios y no binarios?

En cuanto a la salud mental y el uso de Internet, existen más pruebas empíricas, sobre todo de estudios realizados en Estados Unidos. Se sabe que los jóvenes LGBTQ presentan altas tasas de mala salud mental, angustia psicológica e ideación suicida (Hatchel et al., 2021b). No está claro hasta qué punto estos resultados adversos para la salud mental están relacionados con su uso de Internet, pero también, las pruebas indican que los jóvenes LGBTQ pasan más tiempo en línea que los jóvenes no LGBTQ - hasta 45 minutos más por día en promedio (GLSEN et al., 2013). Para confirmar estas ideas más conocidas para la muestra actual, probamos dos hipótesis:

1) Los jóvenes no binarios declaran un mayor uso de Internet que los binarios (Hipótesis 1).

2) Los jóvenes no binarios declaran un menor bienestar que los binarios (Hipótesis 2).

Dado que la literatura sobre los jóvenes no binarios es escasa, no podemos desarrollar hipótesis claras sobre la relación entre el bienestar y el uso de Internet para este grupo. Por lo tanto, también desarrollamos una pregunta de investigación adicional sobre el vínculo entre el bienestar y el uso de Internet:

- RQ2: ¿Qué relación existe entre el bienestar y el uso de Internet entre los jóvenes no binarios?

De acuerdo con la hipótesis del bucle recursivo, creemos que las competencias digitales y las actividades digitales pueden verse reforzadas por determinados factores sociopsicológicos y estructurales. Los tres factores que examinamos son el apoyo de los compañeros, el apoyo de la familia y la autoeficacia debido a su relevancia tanto en la literatura sobre competencias digitales como en la literatura sobre LGBTQ (Mascheroni et al., 2022). Dado que no está claro hasta qué punto estos factores están relacionados con las habilidades digitales y las actividades digitales entre los jóvenes no binarios, una tercera pregunta de investigación es:

- RQ3. ¿Cómo se relacionan las competencias digitales y las actividades digitales con las estructuras de apoyo y la autoeficacia?

2. Materiales y métodos

2.1. Datos

Distribuimos un cuestionario en línea a niños y jóvenes de 11 a 20 años de seis países europeos (Estonia, Finlandia, Alemania, Italia, Polonia y Portugal) entre abril y noviembre de 2021 (N=6.221)[2]. Los datos se recogieron en colaboración con centros de enseñanza secundaria. Se utilizó un diseño de muestreo por conveniencia, aunque las escuelas se seleccionaron en función de su estatus socioeconómico para garantizar la diversidad de los participantes. Nos pusimos en contacto con los centros escolares e informamos sobre el estudio. Un total de 52 centros aceptaron participar, con 460 clases en total. Los investigadores estuvieron presentes durante la recogida de datos en cada clase, ya fuera en persona o digitalmente debido al cierre de las escuelas durante la pandemia COVID-19. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y sus tutores legales. El cuestionario era idéntico en todos los países y se presentaba en la lengua oficial de cada país. Las traducciones fueron realizadas por profesionales.

2.2. Medidas

- Género: Para evaluar la identidad de género de los encuestados, preguntamos en qué medida se identificaban como: (1) chico, (2) chica, (3) no binario.
- Competencias digitales: Utilizamos el Indicador de Competencias Digitales de los Jóvenes (yDSI), una escala transcultural validada que mide cinco dimensiones de las competencias digitales: (1) habilidades técnicas/operativas; (2) programación; (3) navegación y procesamiento de la información; (4) comunicación e interacción; (5) y creación y producción de contenidos. Se desarrolló para captar elementos clave de las competencias digitales funcionales (capacidad para utilizar las TIC) y críticas (comprensión de las formas en que se diseñan las TIC y se producen los contenidos) (Helsper et al., 2020); se utilizaron 25 ítems para medir las competencias digitales. Un ejemplo era «Sé cómo desactivar los ajustes de localización en los dispositivos móviles», y las opciones de respuesta iban de 1 (nada cierto en mi caso) a 5 (muy cierto en mi caso). La programación se midió a través de un único ítem, las demás dimensiones de las competencias, medidas cada una de ellas mediante seis ítems, tuvieron una

fiabilidad elevada en la muestra actual (técnica y operativa: .74; navegación y procesamiento de la información: .80; comunicación e interacción: .77; creación y producción de contenidos: .79). La escala completa puede consultarse en Helsper et al. (2020).

- Actividades digitales: Presentamos a los participantes 11 ítems para evaluar cinco tipos diferentes de actividades digitales: (1) aprendizaje en línea; (2) relaciones sociales; (3) entretenimiento; (4) creación de contenidos; (5) y uso sanitario. Uno de los ítems de muestra era «Utilizo Internet para buscar o seguir noticias sobre temas locales, sociales, medioambientales o políticos», y las opciones de respuesta iban de 1 (nunca) a 6 (casi siempre). La redacción concreta de los ítems figura en el Cuadro 1.
- Uso de Internet: Incluimos un indicador relativo al tiempo dedicado a Internet durante un día laborable normal, con opciones de respuesta que iban de 1 (poco o nada de tiempo) a 9 (unas 7 horas o más).
- Bienestar: El bienestar se evaluó mediante seis ítems que preguntaban a los participantes si se habían sentido felices, satisfechos con su forma de ser, si sentían que la vida era agradable (dimensión positiva), si se sentían insatisfechos con la vida, si se sentían sin ánimo y si sentían que la vida no tenía sentido (dimensión negativa), en el último año. Las opciones de respuesta iban de 1 (nunca) a 4 (a menudo). Estos seis ítems se agruparon en una dimensión positiva y una dimensión negativa.

Tabla 1. Resumen descriptivo de la muestra (N=6.221)

En %	
Género	
Hombres cisgénero (n=3.119)	50,2
Mujeres cisgénero (n=2.991)	48,1
No binario (n=106)	1,7
Puntuación media (SE entre paréntesis)	
Edad	14,50 (1,38)
Competencias digitales (1–5)	
Técnico/operativo	4,21 (0,74)
Programación	2,32 (1,30)
Navegación/procesamiento de la información	3,94 (0,76)
Comunicación/interacción	4,48 (0,56)
Creación/producción de contenidos	3,90 (0,85)
Actividades digitales (1–6)	
Aprendizaje en línea	2,62 (0,94)
Relaciones sociales	3,56 (0,95)
Entretenimiento	4,08 (1,16)
Creación de contenidos	2,18 (1,33)
Uso sanitario	1,90 (1,04)
Aprendizaje en línea	2,62 (0,94)
Apoyo entre iguales (1–4)	3,24 (0,73)
Apoyo familiar (1–4)	3,50 (0,60)
Autoeficacia (1–4)	2,94 (0,65)
Bienestar (1–4)	
Dimensión positiva	3,37 (0,69)
Dimensión negativa	2,41 (0,89)
Uso de Internet (1–9)	5,96 (1,98)

- Apoyo entre iguales y apoyo familiar: El apoyo de los compañeros y de la familia se midió a través de tres ítems cada uno. Los ítems que evaluaban el apoyo entre iguales eran «Mis amigos intentan ayudarme de verdad», «Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal», «Puedo hablar de mis problemas con mis amigos». Los ítems que evaluaban el apoyo familiar eran «Cuando hablo, alguien escucha lo que digo», «Mi familia intenta ayudarme de verdad» y «Me siento seguro en casa». Para estos ítems, las opciones de respuesta iban de 1 (nada cierto) a 4 (muy cierto).
- Autoeficacia: Este constructo se midió a través de una escala de cuatro ítems desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1995). Un ejemplo era: «Me resulta fácil centrarme en mis objetivos y alcanzar mis metas». Para estos ítems, las opciones de respuesta iban de 1 (nada cierto) a 4 (muy cierto). A continuación, se ofrece una visión general de la muestra completa; la muestra por países se indica en la Tabla 2.

2.3. Análisis de datos

Realizamos un análisis de correlación de Pearson entre las variables relevantes para los jóvenes no binarios, y los chicos y chicas (Tabla 3). En este análisis y en los siguientes, hemos optado por no distinguir por países por dos razones. En primer lugar, como sostienen Gui y Argentin (2011: 964), «entre los adolescentes actuales de los países occidentales, las diferencias en términos de acceso físico [a Internet] son casi irrelevantes. Hoy en día, las escuelas ofrecen cada vez más conexión a Internet, de modo que el acceso es gratuito y fácil para muchos estudiantes de secundaria y universidad. En algunas zonas, la división binaria entre los que tienen y los que no tienen ya no se aplica a los jóvenes». Para corroborarlo, Eurostat (2020) indica que el 94% de los jóvenes de la UE-27 hicieron un uso diario de Internet en 2019. En segundo lugar, la proporción de jóvenes no binarios era baja (inferior al 4%) en todos los países. Dividir el análisis por países fragmentaría aún más la limitada proporción de jóvenes no binarios, lo que pondría en peligro la solidez de los resultados de las diferencias entre países en estos análisis. Además, no se incluyó a ningún joven no binario en la muestra portuguesa.

En un primer paso, realizamos un análisis de varianza unidireccional para estudiar si las habilidades digitales, las actividades, el uso de Internet y el bienestar diferían significativamente entre chicos (n=3.119), chicas (n=2.991) y jóvenes no binarios (n=106). Este análisis proporciona una respuesta a la pregunta principal de la investigación sobre cómo difieren las habilidades y actividades digitales entre los jóvenes binarios y no binarios, y a las hipótesis relativas al bienestar (H1) y al uso de Internet (H2). Posteriormente, realizamos diez análisis de regresión lineal con las cinco competencias digitales y las cinco actividades digitales como variables dependientes, y seleccionamos variables socio-psicológicas y de apoyo como variables independientes para dar respuesta a la RQ2. Para reducir las probabilidades de error de tipo II derivadas del reducido tamaño de la muestra de jóvenes no binarios (n=106), aplicamos un método de bootstrapping de 1.000 muestras. Esto ha demostrado ser un procedimiento estadístico eficaz que reduce el error estándar de los parámetros bajo la condición que requiere tanto intervalos de confianza aceptables como nivel de confianza (Chernick, 2011).

3. Resultados

Para dar una respuesta a la RQ1 sobre la diferencia en habilidades digitales y actividades digitales entre jóvenes binarios y no binarios, nos fijamos en los resultados del ANOVA de la Tabla 2. En cuanto a las competencias digitales, hemos observado que el nivel de competencia de los jóvenes no binarios coincide con el de los chicos en cuatro de cada cinco competencias digitales. Sin embargo, declararon tener significativamente más competencias técnicas/operativas ($M_{nobinario}$=4,32 frente a M_{chicas}=4,05), de programación ($M_{nobinario}$=2,54 frente a M_{chicas}=2,12) y de navegación por la información ($M_{nobinario}$=4,03 frente a M_{chicas}=3,78) que las chicas. En cuanto a la creación y producción de contenidos, los jóvenes no binarios declararon un nivel de destreza significativamente mayor (M=4,21) que los chicos (M=3,95) o las chicas (M=3,84). En cuanto a las actividades digitales, los jóvenes no binarios (M=3,70) utilizaban Internet mucho más que los chicos (M=3,45) para entablar relaciones sociales, y mucho más que las chicas ($M_{nobinario}$=4,50 frente a M_{chicas}=3,83) con fines de entretenimiento. Los jóvenes no binarios también utilizan más Internet para crear contenidos (M=2,83) que los chicos (M=2,24) o las chicas (M=2,08). Por último, los resultados también indican que los jóvenes no binarios (M=2,62) hacen un mayor uso de Internet para buscar información relativa a la salud mental y física que los chicos (M=1,73) y las chicas (M=2,05).

Para dar respuesta a la hipótesis 1, en la que esperábamos que los jóvenes no binarios declarasen un mayor uso de Internet que los jóvenes no binarios, descubrimos que los jóvenes no binarios obtuvieron una puntuación de 6,95 sobre 9 posibles en el uso de Internet, mientras que los chicos y las chicas obtuvieron 5,78 y 6,11, respectivamente, confirmando así la hipótesis 1. En cuanto a la hipótesis 2, esperábamos que los jóvenes no binarios declararan un menor bienestar que los binarios. Los resultados indican que los jóvenes no binarios obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión negativa del bienestar ($M_{nobinario}$=3,02 frente a M_{chicos}=2,16, M_{chicas}=2,64) y puntuaciones más bajas en la dimensión positiva del bienestar (M=2,63) que los chicos (M=3,54) o las chicas (M=3,23). Estos resultados confirman la hipótesis 2. En cuanto a la relación entre el uso de Internet y el bienestar entre los jóvenes

no binarios, pasamos brevemente a los resultados del análisis de correlación de Pearson en la Tabla 3. En este caso, la correlación entre las dimensiones del bienestar y el uso de Internet no fue estadísticamente significativa para los jóvenes no binarios, mientras que sí lo fue para los binarios, lo que da respuesta a la segunda pregunta de la investigación.

Tabla 2. Análisis de varianza de las competencias, el bienestar, el uso de Internet y las actividades digitales por género

	El valor F	El valor p	Puntuación media (SD)		
			Chico (n=3.119)	Chica (n=2.991)	No binario (n=106)
Competencias digitales					
Técnico/operativo	134,253	.000	4,36 (0,71)	4,05 **(0,74)	4,32 (0,76)
Programación	24,486	.000	2,49 (1,34)	2,12 **(1,22)	2,54 (1,40)
Navegación/procesamiento de la información	133,658	.000	4,09 (0,74)	3,78 **(0,75)	4,03 (0,75)
Comunicación/interacción	1,678	.187	4,46 (0,59)	4,49 (0,52)	4,48 (0,69)
Creación/producción de contenidos	18,962	.000	3,95 **(0,88)	3,84***(0,82)	4,21 (0,77)
Actividades digitales					
Aprendizaje en línea	3,047	.048	2,60+(0,95)	2,64 (0,92)	2,81 (1,02)
Relaciones sociales	37,284	.000	3,45*(0,98)	3,67 (0,92)	3,70 (0,84)
Entretenimiento	144,876	.000	4,32 (1,14)	3,83***(1,12)	4,50 (1,02)
Creación de contenidos	21,102	.000	2,24***1,37)	2,08***(1,27)	2,83 (1,59)
Uso sanitario	92,320	.000	1,73***0,97)	2,05***(1,06)	2,62 (1,28)
Aprendizaje en línea	3,047	.048	2,60+(0,95)	2,64 (0,92)	2,81 (1,02)
Bienestar					
Dimensión positiva	193,830	.000	3,54***0,61)	3,23***(0,70)	2,63 (0,88)
Dimensión negativa	233,944	.000	2,16***0,84)	2,64***(0,86)	3,02 (0,97)
Uso de Internet	29,220	.000	5,78***1,96)	6,11***(1,99)	6,95 (1,84)

Nota. p+<.10; p*<.05; p**<.01; p***<.001. Los asteriscos indican si se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de chicos/chicas y jóvenes no binarios según la prueba post hoc de Tukey. Aquí no se indican diferencias significativas entre chicos y chicas.

Para dar respuesta a la tercera pregunta de la investigación, sobre cómo se relacionan las competencias digitales y las actividades digitales con las estructuras de apoyo y la autoeficacia entre los jóvenes no binarios, nos fijamos en los resultados de los análisis de regresión lineal de la Tabla 3 y la Tabla 4. Las estructuras de apoyo y la autoeficacia solo parecen estar moderadamente relacionadas con las competencias digitales entre los jóvenes no binarios. Un mayor apoyo de los compañeros (en la vida real) se relacionó con menores habilidades de creación de contenidos (β=-.336, p=.027), mientras que una mayor autoeficacia se relacionó con mayores habilidades de creación de contenidos (β=.292, p=.047). Destaca especialmente el primer efecto: se encontró un pequeño efecto positivo entre el apoyo de los compañeros y las habilidades de creación de contenidos entre chicos y chicas. Esto puede indicar que los chicos y las chicas crean contenidos para compartir e interactuar con sus amigos (cara a cara) en entornos digitales (por ejemplo, creando memes sobre eventos en la escuela), mientras que los jóvenes no binarios pueden crear contenidos principalmente para compartir con extraños o publicar en plataformas digitales, sin un vínculo específico con sus amigos cara a cara.

Tabla 3. Regresión multinomial de las habilidades digitales y el apoyo de los compañeros, el apoyo familiar y la autoeficacia

	T/O		P		N&PI		C&I		C&PC	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
No binario										
Apoyo entre iguales	-.236	.206	-.278	.101	-.150	.305	-.139	.345	-.336	.027
Apoyo familiar	.183	.397	.284	.140	.090	.615	.275	.123	.180	.295
Autoeficacia	.237	.097	-.135	.404	.243	.076	.221	.108	.292	.047
R^2	.044		.025		.012		.090		.087	
Chico										
Apoyo entre iguales	.080	.000	.016	.494	.075	.001	.098	.000	.060	.007
Apoyo familiar	-.010	.640	-.051	.025	-.024	.267	.058	.007	-.035	.104
Autoeficacia	.207	.000	.083	.000	.264	.000	.222	.000	.257	.000
R^2	.057		.006		.082		.086		.073	
Chica										
Apoyo entre iguales	.062	.008	-.070	.003	.009	.679	.105	.000	.063	.006
Apoyo familiar	-.112	.000	-.053	.026	-.103	.000	-.035	.132	-.130	.000
Autoeficacia	.196	.000	.076	.001	.277	.000	.224	.000	.220	.000
R^2	.040		.009		.067		.067		.050	

Nota. T/O=habilidades técnicas/operativas; P=programación; N&PI=navegación y procesamiento de la información; C&I=comunicación e interacción; C&PC=creación y producción de contenidos. Las puntuaciones de las habilidades van de 1 (habilidad baja) a 5 (habilidad alta). 1.000 bootstraps.

En cuanto a las actividades digitales, vimos que la autoeficacia estaba relacionada con un mayor uso de Internet para actividades de aprendizaje en línea (β=.502, p=.007) y el desarrollo de relaciones sociales

(β=.349, p=.026). Aunque estos efectos de la autoeficacia también se observaron entre chicos y chicas, fueron mucho más fuertes entre los jóvenes no binarios. Aunque es imposible hacer afirmaciones sobre la dirección de esta relación basándose en estos datos transversales, fomentar la autoeficacia entre los jóvenes no binarios puede, indirectamente, beneficiar también en gran medida su tendencia a informarse sobre el mundo y a relacionarse con los demás en entornos digitales. También encontramos que el apoyo familiar estaba negativamente relacionado con el uso de Internet para buscar información sobre salud (β=-.374, p=.036), de acuerdo con los resultados de chicos y chicas, pero de nuevo, con un efecto mucho más fuerte entre los jóvenes no binarios. Contar con el apoyo de la familia puede animar a los jóvenes no binarios a hablar de sus problemas de salud con ella en lugar de buscar información en Internet.

Tabla 4. Regresión multinomial de las habilidades digitales y el apoyo de los compañeros, el apoyo familiar y la autoeficacia

	Aprendizaje en línea		Relaciones sociales		Entretenimiento		Creación de contenidos		Uso sanitario	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
No binario										
Apoyo entre iguales	.035	.817	.091	.592	.057	.729	-.199	.248	-.004	.992
Apoyo familiar	-.482	.005	-.315	.077	-.056	.766	-.072	.772	-.374	.036
Autoeficacia	.502	.002	.349	.026	-.068	.702	.113	.514	.076	.615
R^2	.177		.054		.023		.012		.064	
Chico										
Apoyo entre iguales	.007	.765	.126	.000	.060	.008	.041	.074	.006	.788
Apoyo familiar	-.028	.218	-.006	.787	-.020	.371	-.114	.000	-.159	.000
Autoeficacia	.131	.000	.065	.003	.050	.021	.096	.000	.068	.002
R^2	.015		.023		.006		.016		.023	
Chica										
Apoyo entre iguales	.005	.819	.133	.000	.045	.057	-.010	.670	-.025	.274
Apoyo familiar	-.102	.000	-.091	.000	-.136	.000	-.183	.000	-.235	.000
Autoeficacia	.215	.000	.043	.057	-.002	.940	.112	.000	.048	.033
R^2	.041		.017		.014		.032		.053	

4. Discusión y conclusiones

A medida que la comunidad LGBTQ se convierte en un grupo social cada vez más visible y relevante para las políticas de las sociedades contemporáneas, muchas ideas académicas sobre las diferencias de género se están quedando rápidamente obsoletas o, como mínimo, ofrecen una imagen incompleta. Especialmente entre los jóvenes de hoy, un número creciente se identifica con una identidad sexual o de género que no se ajusta a las categorizaciones anteriores. Un ejemplo de ello son los jóvenes no binarios, que experimentan el género de una manera que no forma parte del binario de género (Clark et al., 2018), el foco de este estudio.

El desarrollo digital de los jóvenes es un ámbito en el que es muy pertinente estudiar estas nuevas identidades de género. Los jóvenes dedican cada vez más tiempo a las tecnologías digitales, y los datos indican que los jóvenes LGBTQ pasan hasta 45 minutos más en línea al día de media que los jóvenes no LGBTQ (GLSEN et al., 2013). A través de sus actividades digitales, estos jóvenes están expuestos a una serie de riesgos (por ejemplo, desinformación e imágenes sexuales) que pueden causar daños (Craig & McInroy, 2014; Hatchel et al., 2021b; Lucero, 2017). Las competencias digitales suelen considerarse un factor clave de protección frente a estos riesgos digitales (Livingstone et al., 2021). Aunque se han realizado varios estudios sobre las competencias digitales y las actividades digitales entre los jóvenes, ninguno ha considerado las diferencias por género como un constructo multidimensional. Nuestro estudio viene a colmar esta laguna.

Los resultados indican que el nivel de competencias digitales de los jóvenes no binarios es muy similar al de los chicos, aunque significativamente superior al de las chicas. Este es el caso de tres de las cinco subdimensiones de las competencias digitales: competencias técnicas y operativas, competencias de programación y competencias de navegación y procesamiento de la información. En cuanto a las competencias de creación y producción de contenidos, los jóvenes no binarios declararon tener competencias significativamente más altas que los chicos y las chicas. En cuanto a las actividades digitales, los jóvenes no binarios declararon utilizar las tecnologías digitales significativamente más que los chicos y las chicas para la creación de contenidos y para buscar información relativa a la salud mental o física. También se conectan a Internet con fines de entretenimiento con más frecuencia que las chicas, y utilizan las tecnologías en línea para cultivar relaciones sociales con más frecuencia que los chicos. La principal

conclusión de este estudio es que los jóvenes no binarios utilizan y se sienten más capacitados para la creación de contenidos que los jóvenes que se identifican con el género binario. Esto no es del todo sorprendente.

En un estudio cualitativo sobre el desarrollo de la identidad de los jóvenes LGBTQ, Craig y McInroy (2014) descubrieron que los nuevos medios les permitían acceder a recursos relevantes para su identidad, explorar su identidad de forma segura, en parte gracias al anonimato de estos medios, relacionarse fácilmente con otros miembros LGBTQ y (comenzar el proceso de) salir del armario digitalmente. Aunque también hay una serie de riesgos relacionados con este uso de los nuevos medios (por ejemplo, el ciberacoso), las ventajas para el desarrollo de su identidad parecen superar a sus inconvenientes. Aunque los nuevos medios de comunicación son cada vez más importantes para el desarrollo de la identidad de los jóvenes en general (Herring & Kapidzic, 2015), parecen ser especialmente importantes para los jóvenes LGBTQ. Dadas las ventajas clave que ofrecen estos medios -en concreto, los nuevos medios que permiten a los jóvenes LGBTQ crear sus propios contenidos e interactuar con otros miembros (por ejemplo, TikTok, Tumblr, YouTube, Instagram)-, no resulta sorprendente que los utilicen más que los chicos y las chicas (y, como tales, que declaren un mayor nivel de destreza).

Una segunda conclusión se refiere al mayor uso de las tecnologías digitales para buscar información sanitaria entre los jóvenes no binarios que entre los chicos o las chicas. Diversos estudios y estadísticas oficiales han demostrado que los miembros de la comunidad LGBTQ reportan mayor malestar psicológico, problemas de salud mental e ideación suicida que los miembros no LGBTQ (McInroy et al., 2019a). Especialmente para los jóvenes LGBTQ, que se encuentran en una fase clave de su desarrollo vital, pero que se enfrentan a la tensión psicosocial adicional del posible estigma y acoso, la información y el acceso a los servicios sanitarios necesarios y pertinentes es primordial.

Aparte del apoyo para la atención de la salud mental, los jóvenes no binarios también pueden buscar información relacionada con la atención para la afirmación del género (por ejemplo, terapia hormonal, cirugía, reproducción sexual) (Clark et al., 2018). Nuestro estudio muestra claramente que los jóvenes no binarios utilizan las tecnologías digitales con este fin con más frecuencia que los que se identifican dentro del binario de género. Esto destaca la necesidad de que el acceso digital a la información sobre estos servicios sanitarios esté ampliamente disponible para los jóvenes LGBTQ. Clark et al. (2018) descubrieron que los jóvenes no binarios no solo luchaban por acceder a la atención de afirmación de género, sino que también les resultaba difícil recuperar la información relativa a este tipo de atención sanitaria. La información errónea y la desinformación sobre este tipo de atención también suponen un riesgo importante para los jóvenes LGBTQ.

Aunque nuestro estudio es el primero que ofrece una visión en profundidad del desarrollo digital de los jóvenes no binarios, también tenemos dos limitaciones clave. En primer lugar, es posible que haya jóvenes transexuales en nuestra muestra que hayan hecho la transición y se identifiquen plenamente como chico o chica. Aunque también se desvían de su género asignado al nacer y, por lo tanto, forman parte de la comunidad LGBTQ (Clark et al., 2018), no podemos identificarlos con los datos actuales. En segundo lugar, los indicadores de competencias digitales que se presentaron eran medidas de autoinforme. Por lo tanto, debemos tener cuidado a la hora de interpretar estas puntuaciones como competencias digitales «reales», sino más bien como competencias digitales «autodeclaradas». El nivel de destreza real de los jóvenes puede diferir de su propia interpretación.

En conjunto, este estudio ofrece una primera visión del desarrollo diferente de los jóvenes no binarios en comparación con los chicos y las chicas. Refuerza la idea de que los jóvenes que no se identifican con el binario de género constituyen cada vez más un grupo social claramente diferenciado del binario de género «tradicional» tanto en el nivel de competencias digitales como en el uso de las tecnologías digitales. A pesar de algunas incursiones en el uso de Internet y las redes sociales por parte de los jóvenes LGBTQ para la formación de su identidad, existe muy poca información sobre el desarrollo digital de estos jóvenes. Además, muy pocos estudios han incorporado las diferentes identidades de género como categoría formal de investigación junto a la dicotomía de género tradicional. Animamos a que en futuros estudios se tenga cada vez más en cuenta el papel de otras identidades de género a la hora de estudiar las diferencias de género en el desarrollo (digital) de los jóvenes.

Notas

[1]Estos países están geográficamente dispersos en Europa, presentan diferentes ecologías mediáticas y se sitúan en posiciones distintas en el Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI), que hace un seguimiento de los resultados y avances digitales de un país en este sentido.

[2]Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética Social y Societaria de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

Contribución de Autores

Idea, D.D.C, L.dH.; Revisión de la literatura (Estado del arte), D.D.C, L.dH.; Metodología; Análisis de datos, D.D.C.; Resultados, D.D.C, L.dH.; Discusión y conclusiones, D.D.C, L.dH.; Redacción (borrador original), D.D.C, L.dH.; Revisiones finales, D.D.C, L.dH.; Diseño y patrocinio de proyectos, L.dH.

Apoyos

La investigación forma parte del proyecto Youth Skills (ySKILLS) y ha recibido financiación del Programa de Investigación e Innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo el acuerdo de subvención nº 870612.

Referencias

Baloglu, M., Sahin, R., & Arpaci, I. (2020). A review of recent research in problematic internet use: Gender and cultural differences. *Current Opinion in Psychology*, *36*, 124-129. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.05.008

Bloemen, N., & De Coninck, D. (2020). Social media and Fear of Missing Out in adolescents: The role of family characteristics. *Social Media + Society*, *6*(4). https://doi.org/10.1177/2056305120965517

Chernick, M.R. (2011). *Bootstrap methods: A guide for practitioners and researchers*. John Wiley & Sons. https://bit.ly/3VicKCG

Clark, B.A., Veale, J.F., Townsend, M., Frohard-Dourlent, H., & Saewyc, E. (2018). Non-binary youth: Access to gender-affirming primary health care. *International Journal of Transgenderism*, *19*(2), 158-169. https://doi.org/10.1080/15532739.2017.1394954

Craig, S.L., & Mcinroy, L. (2014). You can form a part of yourself online: The influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, *18*(1), 95-109. https://doi.org/10.1080/19359705.2013.777007

Eurostat (Ed.) (2020). *Being young in Europe today – digital world*. https://bit.ly/3m6Foqh

Fish, J.N., Mcinroy, L.B., Paceley, M.S., Williams, N.D., Henderson, S., Levine, D.S., & Edsall, R.N. (2020). "I'm kinda stuck at home with unsupportive parents right now": LGBTQ youths' experiences with COVID-19 and the importance of online support. *Journal of Adolescent Health*, *67*(3), 450-452. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.002

Glsen, Ciphr, & Ccrc (2013). *Out online: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth on the Internet*. GLSEN. https://bit.ly/3Fcpl4P

Gui, M., & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, *13*(6), 963-980. https://doi.org/10.1177/1461444810389751

Haddon, L., Cino, D., Doyle, M.A., Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2020). *Children's and young people's digital skills: A systematic evidence review*. Leuven: KU Leuven: ySKILLS. https://bit.ly/3u9WxTX

Hatchel, T., Polanin, J.R., & Espelage, D.L. (2021a). Suicidal thoughts and behaviors among LGBTQ youth: Meta-analyses and a systematic review. *Archives of Suicide Research*, *25*(1), 1-37. https://doi.org/10.1080/13811118.2019.1663329

Hatchel, T., Torgal, C., Sheikh, A.J., Robinson, L.E., Valido, A., & Espelage, D.L. (2021b). LGBTQ youth and digital media: Online risks. In M. Wright, & L. Schiamberg (Eds.), *Child and adolescent online risk exposure: An ecological perspective* (pp. 303-325). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817499-9.00015-6

Hatchel, T.J., Subrahmanyam, K., & Birkett, M. (2017). The digital development of LGBTQ youth: Identity, sexuality, and intimacy. In *Identity, sexuality, and relationships among emerging adults in the digital age* (pp. 61-74). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1856-3.ch005

Helsper, E.J., Schneider, L.S., Van-Deursen, A.J.A.M., & Van-Laar, E. (2020). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. ySKILLS. https://bit.ly/3injX5z

Herring, S.C., & Kapidzic, S. (2015). Teens, gender, and self-presentation in social media. In *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 146-152). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64108-9

Lenhart, A. (2012). *Teens and online video*. Pew Internet and American Life Project. https://pewrsr.ch/3PgOzlY

Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A.R., & Smith, A. (2007). *Teens and social media*. Pew Internet and American Life Project. https://pewrsr.ch/3GRGGRx

Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young people, new media: report of the research project Children Young People and the Changing Media Environment*. Media@LSE. https://bit.ly/3iL0VpY

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, *20*(3), 1103-1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*. https://doi.org/10.1177/14614448211043189

Lucero, L. (2017). Safe spaces in online places: Social media and LGBTQ youth. *Multicultural Education Review*, *9*(2), 117-128. https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1313482

Mascheroni, G., Cino, D., Mikuška, J., & Smahel, D. (2022). Explaining inequalities in vulnerable children's digital skills: The effect of individual and social discrimination. *New Media & Society*, *24*(2), 437-457. https://doi.org/10.1177/14614448211063184

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, *18*(8), 1657-1679. https://doi.org/10.1177/1461444814567986

Mcinroy, L.B., Craig, S.L., & Leung, V.W. (2019a). Platforms and patterns for practice: LGBTQ+ youths' use of information and communication technologies. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *36*(5), 507-520. https://doi.org/10.1007/s10560-018-0577-x

Mcinroy, L.B., Mccloskey, R.J., Craig, S.L., & Eaton, A.D. (2019b). LGBTQ+ youths' community engagement and resource seeking online versus offline. *Journal of Technology in Human Services*, *37*(4), 315-333. https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1617823

Meyer, I.H., Frost, D.M., & Nezhad, S. (2015). Minority stress and suicide in lesbians, gay men, and bisexuals. In *Youth suicide and bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention* (pp. 177-187). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199950706.003.0015

Morahan-Martin, J. (1998). The gender gap in Internet use: Why men use the Internet more than women-A literature review. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.3

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*, 133-141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481

Rideout, V.J., Foehr, U.G., & Roberts, D.F. (2010). *Generation M: Media in the lives of 8-to 18- year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation. http://bit.ly/3Vf26ww

Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Mesch, G.S., Cotten, S.R., Kretchmer, S.B., Hale, T.M., Drabowicz, T., Yan, P., Wellman, B., Harper, M.G., Quan-Haase, A., Dunn, H.S., Casilli, A.A., Tubaro, P., Carvath, R., & Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, (pp. 25-25). https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842

Rodríguez-De-Dios, I., & Igartua, J.J. (2016). Skills of digital literacy to address the risks of interactive communication. *Journal of Information Technology Research*, *9*(1), 54-64. https://doi.org/https://doi/org/10.4018/JITR.2016010104

Rose, A.J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, *73*(6), 1830-1843. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). https://doi.org/10.1037/t00393-000

Singh, S. (2001). Gender and the use of the Internet at home. *New Media & Society*, *3*(4), 395-415. https://doi.org/10.1177/1461444801003004001

Sousa, M.A., Lima, M.D.O., & Oliveira, P.A. (2020). Digital media and risks involved for the LGBT community. *European Journal of Public Health*, *30*, 166-802. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa166.802

Tian, Y., Zuo, T., Sun, Q., Sun, L., Cao, S., & Qin, N. (2021). The association between generalized and specific problematic internet use and its gender differences across different educational levels. *Frontiers in Psychology*, *12*, 634581-634581. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.634581

Valkenburg, P.M., Peter, J., & Schouten, A.P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, *9*(5), 584-590. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584

Varjas, K., Meyers, J., Kiperman, S., & Howard, A. (2013). Technology hurts? Lesbian, gay, and bisexual youth perspectives of technology and cyberbullying. *Journal of School Violence*, *12*(1), 27-44. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.731665

Vissenberg, J., & Haenens, L. (2020). Protecting youths' wellbeing online: Studying the associations between opportunities, risks, and resilience. *Media and Communication*, *8*, 175-184. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2774

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Feminismo, identidad de género y polarización en TikTok y Twitter

Feminism, gender identity and polarization in TikTok and Twitter

Dr. Simón Peña-Fernández. Profesor Pleno, Departamento de Periodismo, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Leioa (España) (simon.pena@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0003-2080-3241)
Dra. Ainara Larrondo-Ureta. Profesora Titular, Departamento de Periodismo, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Leioa (España) (ainara.larrondo@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0003-3303-4330)
Dr. Jordi Morales-i-Gras. Investigador, Departamento de Periodismo, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Leioa (España) (jordi.morales@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0003-4173-3609)

RESUMEN

El potencial de las redes sociales para crear espacios abiertos, colaborativos y participativos ha permitido involucrar y empoderar a las mujeres jóvenes en el activismo político y social. En este contexto, el objetivo de esta investigación se centra en el análisis de la polarización que se produce en el debate de las redes sociales en la intersección entre la defensa del feminismo y de la transexualidad, preferentemente entre el público joven, simbolizada en el uso del calificativo «TERF». Para ello, se han analizado las comunidades existentes en Twitter y TikTok mediante técnicas de Análisis de Redes Sociales, y la presencia de los y las jóvenes en ellas. Los resultados indican que los debates en ambas redes son poco cohesivos, con una estructura altamente modularizada que sugiere aislamiento de cada comunidad en sí misma. Por todo ello, puede considerarse que el debate sobre la identidad sexual tiene como resultado una fuerte polarización del activismo feminista en las redes sociales. Asimismo, las posturas del feminismo transinclusivo son muy mayoritarias entre las personas jóvenes, lo que refuerza la idea de un debate ideológico en el seno del movimiento feminista que también puede entenderse en clave generacional. Por último, ha podido constatarse un uso diferencial entre ambas redes sociales, donde TikTok se muestra en esta temática como una red menos partisana y más dialógica que Twitter, pues conduce a discusiones y participaciones en un tono más neutro.

ABSTRACT

The potential of social media to create open, collaborative and participatory spaces allows young women to engage and empower themselves in political and social activism. In this context, the objective of this research is to analyze the polarization in the debate at the intersection between the defense of feminism and transsexuality, preferably among the young public, symbolized in the use of the term "TERF". To do this, the existing communities on Twitter and TikTok on this subject have been analyzed with Social Network Analysis techniques, and the presence of young people in them. The results indicate that the debates between both networks are not very cohesive, with a highly modularized structure that suggests isolation of each community in itself. For this reason, it can be considered that the debate on sexual identity has resulted in a strong polarization of feminist activism in social media. Likewise, the positions of transinclusive feminism are very majority among young people, which reinforces the idea of an ideological debate that can also be understood in a generational perspective. Finally, a differential use between both social networks has been identified, where TikTok is a less partisan and more dialogical network than Twitter, which leads to discussions and participation in a more neutral tone.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Jóvenes, estudios de género, identidad, feminismo, redes sociales, activismo digital.
Young people, gender studies, identity, feminism, social media, digital activism.

Recibido: 2022-09-30 | Revisado: 2022-10-23 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-04 | Páginas: 49-60

1. Introducción

1.1. El feminismo en las redes sociales

Las redes sociales tienen un potencial considerable para involucrar y empoderar a las mujeres jóvenes en el activismo político y social (Batsleer & McMahon, 2016) debido a su capacidad para crear espacios abiertos, colaborativos y participativos para el feminismo (Ott, 2018). Plataformas como Twitter o TikTok permiten a las jóvenes expresarse libremente y conversar con todo tipo de agentes sociales para expresar sus opiniones y sentimientos. También les permiten intercambiar información sobre cuestiones que intervienen en la construcción de las identidades sexuales, o sobre las injusticias basadas en el género que han experimentado o presenciado (Jackson, 2018).

La difusión de las redes sociales ha permitido también al movimiento feminista crear y difundir conciencia sobre una multitud de temáticas, ya sea el sexismo, la desigualdad o la violencia de género (Baer, 2016), lo que ha permitido dar un mayor alcance a sus reivindicaciones. A este respecto, las Ciencias Sociales se esfuerzan por avanzar y prestar atención a parámetros que van más allá de la influencia que pueda medirse con el número de seguidores y retuits porque, en un mundo hiperconectado e interactivo, los activismos sociales son, sobre todo, una conversación. Las tendencias enmarcadas en el llamado «giro afectivo» en este campo académico (Ticineto-Clough & Halley, 2007) también han jugado un papel importante en relación a este avance epistemológico, de la misma forma que lo ha hecho el impulso de determinados activismos online. Entre las movilizaciones sociales que se han desarrollado en las redes sociales, el feminismo ha mostrado un rol destacado, como ponen de manifiesto los estudios de género que se han realizado en conjunción con la sociología, la pedagogía y la comunicación. Twitter, TikTok y otras redes sociales poseen características comunicativas –inmediatez, impacto mediático, simplificación del mensaje, capacidad movilizadora, etc.– que favorecen la creación de comunidades de afinidad ideológica. Así ha quedado demostrado en el caso del llamado «hashtivismo feminista», a través de sonadas campañas como #Metoo, #WomensMarch, etc. (Jinsook, 2017; Turley & Fisher, 2018; Storer & Rodriguez, 2020; Linabary et al., 2020).

Según el último Informe de la Juventud en España (Injuve, 2021), el interés de la población joven por las desigualdades de género se conectaría con el hecho de que se están socializando en un entorno en el que las principales movilizaciones están vinculadas con la causa feminista. En paralelo, en los últimos años ha aumentado el número de voces críticas que demandan una lectura interseccional del activismo en las redes, porque los propios conceptos de ciberfeminismo y género se han visto superados por los apremiantes cambios sociales y los debates en el espacio virtual (Salido-Machado, 2017). En este sentido, el movimiento feminista ha conseguido atraer el interés de la población más joven y empujar a esta hacia la movilización en el ámbito offline y online, aunque especialmente en este último. Este tipo de análisis resultan de interés para profundizar en los mecanismos que permiten al colectivo de jóvenes construir y socializar su identidad o conciencia feminista desde todo tipo de posicionamientos sistémicos y contrasistémicos a través de los medios o redes online. Es más, el análisis de estas redes resulta de interés para conocer posicionamientos o discursos de odio apoyados en confrontaciones dialécticas, lo que constituye actualmente un ámbito aún escasamente explorado en la literatura centrada en las manifestaciones identitarias del colectivo joven vinculadas al género en los entornos digitales.

1.2. Polarización discursiva sobre la identidad

En el movimiento feminista contemporáneo, el debate sobre las identidades y su sujeto político ha sido intenso y se ha caracterizado por el uso extensivo de las plataformas digitales (Willem & Tortajada, 2021). La incorporación a la lucha feminista de reivindicaciones vinculadas al ecologismo o el colectivo LGTBI tiene raíces profundas y una prolongada discusión teórica (Earles, 2017). El debate sobre las identidades en el feminismo es complejo, y las cuestiones trans y el propio lenguaje empleado por diversos agentes en estos debates no solo constituyen disputas terminológicas o sobre cómo se debe conceptualizar el sexo y el género, sino que son también formas de representar el posicionamiento en dicha disputa. Los conflictos trans/feministas, conocidos también como «guerras TERF», reflejan las condiciones actuales de nuestro tiempo, en el que el discurso público está dominado por la polarización y la proliferación de la desinformación.

El calificado como Feminismo Radical Trans-Excluyente, también conocido por su acrónimo en inglés «TERF» (Trans-Exclusionary Radical Feminist) es uno de los términos con mayor expansión en el contexto del debate feminista digital. Sus primeros usos se fechan hacia el año 2008 y actualmente su presencia es muy habitual en las conversaciones digitales en redes como Twitter (Sulbarán, 2020). En estas, el término «TERF» se emplea con connotaciones negativas vinculadas a la supuesta transfobia que las feministas que se identifican con su género biológico mostrarían hacia las mujeres transgénero o mujeres que no se autoidentifican con su género biológico. En este sentido, las feministas calificadas como «TERF» perciben este término como algo negativo e, incluso, como un insulto (Malatino, 2021). En la literatura académica encontramos trabajos recientes que examinan el auge del movimiento «TERF» anti-transgénero en contextos anglosajones (McLean, 2021).

Recientes trabajos como «TERF wars: An introduction» (Guerras TERF: una Introducción) (Pearce et al., 2020) han llamado la atención sobre la intensidad de estos debates o «guerras dialécticas» en las redes sociales y sobre su importancia para ampliar el conocimiento sobre el fenómeno trans desde la mirada del colectivo joven, desde el marco analítico del ciberfeminismo, así como desde el ámbito ideológico desde el que se realizan los argumentos trans-excluyentes. Los discursos en torno a las posturas transinclusivas han estado altamente polarizados (Carrera-Fernández & DePalma, 2020), lo que ha generado el interés por conocer el modo en el que estos debates se propagan a través de las redes sociales. La lucha dialéctica entre las diferentes concepciones sobre el sujeto político del feminismo y el lugar que tienen las identidades en su seno han sido investigadas en redes sociales como Instagram (Vázquez-González & Cárdenes-Hernández, 2021), Twitter (Lu, 2020) o YouTube (Tortajada et al., 2021).

El marco analítico y conceptual que han proporcionado hasta la fecha los estudios vinculados al feminismo digital resulta cada día más prolífico. Entre estos análisis, destacamos aquí la investigación de caso sobre la etiqueta #ContraElBorradoDeLasMujeres, que apunta que el discurso generado en torno al citado hashtag es marcadamente emotivo (Ferré-Pavia & Zaldívar, 2022). Estudios similares ponen de manifiesto que este tipo de etiquetas refuerzan posturas y permiten identificar los discursos en el debate público digital, especialmente entre la población joven, en tanto que grupo usuario principal de espacios que amparan este tipo de diálogo.

Como exponen diversos estudios, las personas usuarias de las redes sociales tienden a convertirse en mayorías con posturas más o menos radicales gracias a la influencia de fenómenos de influencia recíproca, como la polarización y las cámaras de eco (Demszky et al., 2019). La existencia de parámetros o indicadores como el lenguaje resulta en estos análisis de utilidad para detectar afinidades en la conversación o, en su caso, polaridades determinantes de la utilidad democrática y social de los espacios públicos digitales.

En relación al tema que nos ocupa, el «hashtivismo feminista» ha sido defendido en términos generales como un activismo feminista digital mejorado y enriquecido a partir de artefactos teórico-conceptuales como la interseccionalidad, la colonialidad, la violencia multimodal, etc. Este fenómeno comenzó a emerger con fuerza a raíz de las movilizaciones del #MeToo y constituyó una piedra angular no solo para otras movilizaciones feministas digitales en la lucha contra la discriminación sexista en todas sus formas (violencia, desigualdad salarial, discriminaciones de todo tipo, etc.), sino también para todo tipo de investigaciones sobre el valor de los medios sociales para este movimiento (Manikonda et al., 2018).

El feminismo resulta a este respecto de interés, puesto que se define como un movimiento con un corpus teórico no cerrado y con una práctica que evoluciona hacia nuevas formas de acción y de protesta, como las que tienen lugar en diferentes ámbitos y contextos de la esfera público-política digital. No en vano, la juventud se topa habitualmente con el odio en sus actividades en Internet, y los debates en torno a temáticas LGTBI son unos de los más afectados (Consejo de Europa, 2014; Injuve, 2019).

En este contexto, el objetivo de esta investigación se centra en el análisis del activismo y la polarización que se producen en el debate de las redes sociales en la intersección entre la defensa del feminismo y de la transexualidad, preferentemente entre el público joven, simbolizada en el uso del calificativo «TERF» (Trans-Exclusionary Radical Feminist o Feminismo Radical Trans-Excluyente) que tienen lugar en las redes sociales. Sobre esta base, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

- RQ1. ¿Cuáles son las comunidades que se han creado en las redes sociales en relación al activismo feminista en relación a la inclusión de las demandas relacionadas con la identidad de género?
- RQ2. ¿Cuál es la presencia de los y las jóvenes en estas comunidades y su postura en esta cuestión?
- RQ3. ¿Cuál es el grado de polarización en el debate en el seno del activismo feminista en las redes sociales a esta temática?

2. Metodología

Para medir la polarización que se produce en el activismo feminista en las redes sociales, en particular entre las personas jóvenes, se ha analizado el uso del término «TERF» en TikTok y Twitter entre el 5 de marzo y el 11 de marzo. Es decir, se han recopilado datos del 8 de marzo ±3 días, aprovechando el incremento del debate producido en las redes sociales en temáticas relacionadas con el feminismo con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer.

La elección de Twitter tiene como punto de partida las investigaciones previas sobre polarización y feminismo que existen sobre esta plataforma, y la influencia que adquiere por ser el altavoz a través del cual los personajes públicos manifiestan sus opiniones. Twitter cuenta con 4,2 millones de cuentas registradas en España, de las que 796.385 se consideran cuentas activas (han publicado un contenido en los dos últimos meses) (Social Media Family, 2022). Por género, los usuarios hombres (32%) son ligeramente más que las mujeres (28%), aunque un 40% no especifica su género. Por su parte, la elección de TikTok viene motivada por ser una red social con un público muy joven, en la que el 41,4% de los usuarios/as tiene entre 18 y 24 años, y el 59,3% son mujeres. Dentro de esta plataforma, la categoría más popular es la de noticias y entretenimiento.

Para acceder a los datos de Twitter se ha utilizado la API 2.0 con acceso académico, que permite analizar una gran cantidad de datos acotados tanto en términos semánticos como temporales. En cambio, los datos de TikTok han sido adquiridos mediante técnicas de raspado web, dado que la plataforma no proporciona todavía acceso a una API académica, al menos por el momento (TikTok, 2022). La desigualdad en las condiciones de acceso al dato de Twitter y TikTok es una primera limitación del estudio que cabe tener en cuenta desde el mismo diseño metodológico. Tras descargar los datos, se ha procedido a analizar ambas conversaciones mediante técnicas de Análisis de Redes Sociales, con el doble objetivo de: 1) identificar dinámicas estructurales en ambas redes que permitan dar cuenta de los usos de los contenidos digitales por parte de grupos de usuarios definidos; y 2) facilitar unas condiciones mínimas para comparar lo sucedido en dos plataformas en las que no se cuenta con las mismas condiciones de acceso a los datos.

Por último, conviene recalcar que el término «TERF», por sí mismo, es controvertido, y que no se utiliza en esta investigación en su vertiente descriptiva o caracterizadora, sino como eje alrededor del cual pueden identificarse en las redes sociales debates relativos a la identidad sexual, en el contexto del activismo feminista digital. A este respecto, una segunda limitación de este estudio reside en esta diferencial identificación con el término y la intencionalidad con la que se utiliza, que influye en la frecuencia de su uso por parte de cada una de las comunidades, y que no agota todo el debate sobre la identidad sexual y su relación con el feminismo que se produce en las redes sociales.

2.1. Análisis de datos en Twitter

Para el análisis de Twitter, durante el periodo analizado se han capturado 24.714 tuits con la palabra «TERF» en singular y en plural. Posteriormente, se ha transformado la conversación en una red dirigida de retuits en la que cada nodo representa a un usuario que ha retuiteado o ha sido retuiteado por otro. En total, han compuesto la red 10.449 nodos que se han retuiteado entre sí 10.970 veces. De estos, 8.666 nodos no han recibido ningún retuit, y 1.478 no han retuiteado a nadie más. Solamente 305 nodos (2,92% del total) han hecho y recibido al menos un retuit. Si solo tenemos en cuenta los nodos que han retuiteado a otro nodo, descartando por lo tanto a los que solamente han recibido retuits, la media de retuits por usuario es de 1,27. El primer paso del análisis ha consistido en identificar los grupos de usuarios que han mantenido conversaciones entre sí. Tras la aplicación del algoritmo Louvain (Blondel et al., 2008) para la

detección comunitaria (RQ1) con NetworkX (Hagberg et al., 2008) para Python, se han identificado 980 comunidades (Figura 1).

Para realizar la estimación de la edad (RQ2), el punto de partida es que la API de Twitter no proporciona datos sobre la edad de sus usuarios/as. Cualquier inferencia basada en algoritmos es esencialmente precaria, puesto que requiere de datos declarativos por parte de los usuarios que no siempre existen, o en procedimientos avanzados de minería de datos que, aunque pudieran llegar a ser precisos, son siempre muy difíciles de contrastar.

Finalmente, para estimar la edad promedio de los nodos de cada clúster, se ha utilizado una estrategia diferente, basada en la propia inteligencia artificial desarrollada por Twitter para clasificar sus usuarios. Así, se ha simulado la creación de dos campañas publicitarias segmentando, respectivamente, usuarios similares a los nodos de los clústeres transinclusivos y no transinclusivos, y se han comparado las estimaciones de alcance por tramos de edad. Por tanto, mediante la segmentación de usuarios que comparten características de los nodos y con una consulta diferenciada por tramos de edad, ha podido estimarse el apoyo a cada una de las dos posiciones entre las y los jóvenes. Los tramos de edad que permite segmentar Twitter son de 13 a 24 años, de 21 a 34, de 35 a 49 y más de 50.

Este modo de segmentación tiene limitaciones. Para empezar, los tramos de edad utilizados por Twitter presentan un solapamiento parcial, pues dos de ellos incluyen a jóvenes de entre 21 y 24 años. Esto se debe a que la herramienta no está pensada para la investigación científica, sino para la segmentación de audiencias en campañas publicitarias. Para finalizar, se ha caracterizado el discurso de cada una de las comunidades (RQ3) a partir del análisis de contenido de los mensajes más retuiteados, y a partir de las cuentas más seguidas y las etiquetas más compartidas por dichas comunidades.

2.2. Análisis de datos en TikTok

Para analizar los datos de TikTok se ha desplegado una estrategia diferente a la de Twitter, por las diferencias entre ambas plataformas en el tipo de comunicación que permiten entre los usuarios/as y en el acceso a datos. Mientras que en la segunda de ellas las interacciones se basan en likes, retuits, respuestas, citaciones y otros tipos de menciones (de estas, siendo el retuit la interacción que mejor denota afinidad entre usuarios), en TikTok las interacciones consisten esencialmente en likes y respuestas a contenidos subidos en forma de vídeo por los usuarios. Si en Twitter la información se ha obtenido a través de la API académica, que ofrece un muy buen acceso a datos, incluso de manera retroactiva, en TikTok solo es posible obtener datos a través de técnicas de raspado web.

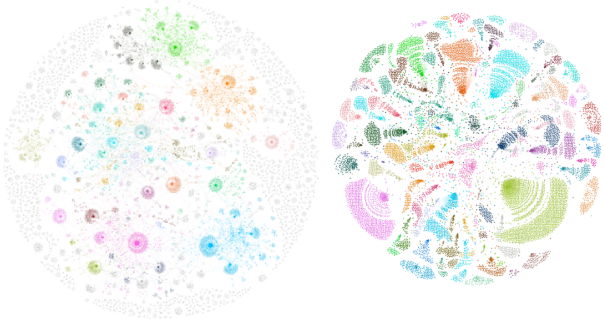
Para realizar el análisis, se han descargado los datos de los 500 vídeos más vistos que contuvieran la palabra «TERF» con PhantomBuster. De estos, 165 (33%) contenían descripciones en castellano, de los que se descargaron sus comentarios con el plugin para Google Chrome Web Scraper. Mediante esta técnica se accedió a los comentarios directamente dirigidos al vídeo y se dejaron de lado las respuestas a los comentarios. En total, se descargaron 16.974 comentarios, que se analizaron mediante técnicas de Análisis de Redes Sociales, donde cada nodo de la red es un usuario, y cada enlace responde a uno o varios comentarios hechos por un usuario hacia otro. Finalmente, la red analizada se ha compuesto de 12.687 nodos y 16.091 aristas.

3. Resultados

3.1. Comunidades y polarización

En el caso de Twitter, a través de los 24.714 tuits analizados se han identificado 980 comunidades, que tienen una Modularidad de 0,939. Este parámetro mide la cantidad de fragmentación de un grafo, y ofrece valores cercanos a cero cuando el grafo se compone de una sola comunidad en la que todos sus nodos están simétrica y horizontalmente relacionados, y valores cercanos a uno cuando los nodos tienden a constituir comunidades fragmentadas y sin contactos entre sí. De este modo, estas cifras muestran que la conversación está altamente fraccionada y que cada comunidad está aislada en sí misma. Por tanto, en esta temática Twitter muestra ser una red muy poco cohesiva y, muy probablemente, polarizada en las opiniones de los usuarios (Figura 1).

Figura 1. Red de retuits (Twitter) y de comentarios (TikTok)



Tras aplicar el mismo algoritmo Louvain sobre la red de comentarios de TikTok, advertimos que la red de respuestas comparte algunas características estructurales con la red de retuits en Twitter, como puedan ser una elevada modularidad, de 0,854 puntos, y una arquitectura poco cohesiva en la que cada comunidad está aislada en sí misma. Esto significa que en ambas redes sociales las interacciones en el debate «TERF» tienden a producirse en círculos cerrados. La densidad de la red ha sido de 0,000097 en Twitter y de 0,0001 en TikTok. Esto implica que, en ambas redes, la inmensa mayoría de vínculos posibles entre nodos permanecen inexplorados: los usuarios prefieren interactuar con grupos muy reducidos de otros usuarios, limitando así su forma de participación y renunciando a debates más amplios.

Para identificar qué modos de cohesión operan en la red, se han sintetizado una serie de categorías que clasifican los nodos en función de cuatro variables: la lengua más utilizada por cada nodo en sus retuits, la lengua más utilizada en cada comunidad, la procedencia de los usuarios (España u otros lugares) y, dentro de las comunidades españolas, si la posición que se defiende es inclusiva o no. Todas estas categorías han sido visualizadas (Figura 2) y evaluadas mediante el estadístico de asortatividad categórica disponible en NetworkX (Hagberg et al., 2008), siendo esta una de las formas más habituales para mesurar la homofilia intracomunitaria en los estudios de polarización política en las redes sociales (Leifeld, 2018; Taylor et al., 2018; Salloum, 2021) (Tabla 1).

Tabla 1. Asortatividad categórica según distintas categorías en Twitter

Categoría	Asortatividad categórica
Lengua del usuario	0,813
Lengua principal de la comunidad	0,991
País principal en la comunidad (España vs. Otros)	0,969
Posición para las comunidades españolas (Inclusiva / No inclusiva)	1,0

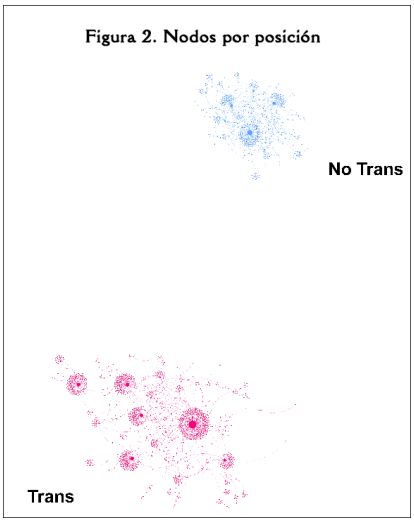
También podemos observar que los usuarios/as pertenecientes a comunidades mayormente españolas tienden a relacionarse con comunidades iguales y a aislarse respecto a comunidades distintas. Dentro de estas comunidades españolas, se observa también una asortatividad total respecto a las dos posiciones, los nodos con posiciones feministas transinclusivas y no transinclusivas no se relacionan entre sí.

A pesar de que las estadísticas para evaluar la polarización solo se pueden aplicar a Twitter, los datos muestran que ambas redes son poco cohesivas, pues los nodos están mayoritariamente desconectados entre sí, y conectados solo a los usuarios más retuiteados o a los creadores de contenido. Además, tienen una estructura altamente modularizada, con una cifra de modularidad cercana al 1, lo cual sugiere aislamiento de cada comunidad en sí misma.

3.2. Las jóvenes

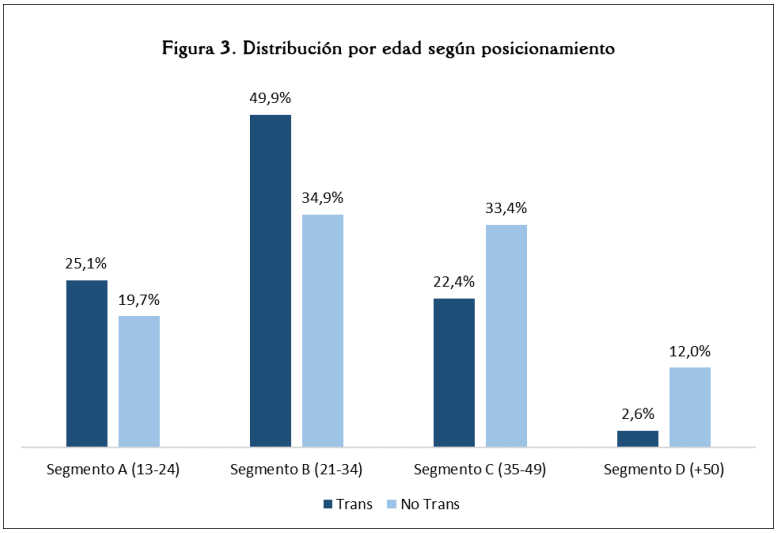
El posicionamiento por edad se ha establecido directamente a partir de la simulación realizada en Twitter a través de su herramienta de marketing, e indirectamente a partir de los perfiles de las personas usuarias de cada una de las redes sociales analizadas.

Figura 2. Nodos por posición



En el primer caso, Twitter muestra que las posturas del feminismo transinclusivo son muy mayoritarias entre las personas jóvenes, pues puede estimarse según los datos analizados que tres de cada cuatro de los usuarios/as que se decantan por esta opción tienen menos de 34 años (Figura 3). Por el contrario, el 45,4% de las feministas que defienden posturas no transinclusivas tiene 35 años a más, mientras que, en el segmento de mayores de 50 años, las posturas no inclusivas prácticamente quintuplican a las que sí lo son. A la luz de estos datos, puede afirmarse que las partidarias de este discurso en las redes sociales tienen una audiencia más envejecida, y refuerza la idea de un debate ideológico en el seno del movimiento feminista que también puede entenderse en clave generacional.

Figura 3. Distribución por edad según posicionamiento



3.3. El discurso

En Twitter, la comunidad autodenominada «antiTERF» articula un discurso confrontatorio, conflictivo e incluso violento en la simbología desplegada. Se plantea constantemente que hay que aislar y expulsar a las feministas no transinclusivas de las manifestaciones del 8M, e incluso, se niega su cabida en el movimiento feminista. En estas comunidades se presenta el discurso no inclusivo como discriminatorio, un atentado contra los derechos humanos con el que no hay que entrar a discutir bajo ningún concepto.

El discurso de las diferentes comunidades que se han identificado puede caracterizarse a partir de los perfiles más seguidos y de las etiquetas más utilizadas. Por ejemplo, en la comunidad 3 (Tabla 2), que

destaca por tener un discurso no transinclusivo, tiene como referentes cuentas como @ContraBorrado, la de la influencer @Barbijaputa- o la escritora @jk_rowling. La presencia de este tipo de cuentas, así como la importancia de hashtags en contra de la denominada «Ley Trans», atestiguan el elevado grado de activismo de la comunidad: se trata de una comunidad formada por activistas, en la que las demás temáticas apenas tienen presencia.

Tabla 2. Caracterización de las redes más relevantes en Twitter

Comunidad	Discurso	Nodos	% Nodos	Perfiles más seguidos	Hashtags más populares
3	No Trans	524	4,99%	@ContraBorrado, @AranguezTasia, @jk_rowling, @Barbijaputa, @peliradfem	#movimientofeminista, #stopdeliriotrans, #leytransesmisoginia, #leytransesmaltratoinfantil, #rompeelgeneronosucuerpo
4	Trans	523	4,98%	@__erosgarcia, @PutoMikel, @firecrackerx, @SaraRiveiro, @PuteadoMikel	#eurovision, #maestrosdelacostura, #laisladelastentaciones, #cyberpunkedgerunners, #edgerunners
11	Trans	199	1,90%	@IbaiLlanos, @badbixsamantha, @PutoMikel, @auronplay, @MisterJagger_	#70ssiff, #deltarune, #steddyhands, #theowlhouse, #digitalart
17	Trans	169	1,61%	@iamthekillerq, @badbixsamantha, @DragRaceEs, @hugaceo_cruji, @ladygaga	#eurovision, #shehulk, #cáncer., #foreverlove, #mewsuppasit
20	Trans	149	1,42%	@IbaiLlanos, @natalialacunza, @_albxreche, @auronplay, @Aitanax	#laisladelastentaciones, #eurovision, #eurobasket, #jaehyun, #wordle
21	Trans	147	1,40%	@badbixsamantha, @IbaiLlanos, @IreneMontero, @senorcito, @VelvetMolotov	#laisladelastentaciones, #splatoon3mm, #pictdle, #elalfilyladama, #discapacidad

En las comunidades próximas al feminismo transinclusivo, por el contrario, destacan líderes de opinión cercanos al discurso queer, pero también puede encontrarse a referentes de la cultura popular juvenil en España, como los YouTubers Ibai Llanos, AuronPlay o Mister Jägger, que no tienen una vinculación especial con el activismo feminista en las redes sociales, más allá de algunas declaraciones puntuales. Tanto el tipo de liderazgos que se identifican en estas comunidades como los hashtags utilizados (por ejemplo, #eurovision, #laisladelastentaciones, #eurobasket o #wordle) revelan un uso menos activista de Twitter por parte de las cuentas de estas comunidades, que incluyen la temática de forma más transversal.

Tabla 3. Caracterización de las redes más relevantes en TikTok

Comunidad	Discurso	Nodos	% Nodos	Perfiles más comentados
1	Trans	1.785	14,07%	@hdeharva
2	Trans	907	7,15%	@le_dudette
3	No Trans	614	4,84%	@joanne_fem
4	Trans	593	4,67%	@_pic0tres, @shinji.anti.terfs
5	No Trans	471	3,71%	@soff.duh
6	Trans	427	3,37%	@camradhoe, @bellafiera, @noagrcia_
7	Trans	369	2,91%	@gato.de.biblioteca, @rocioesperilla
8	Trans	368	2,90%	@ilinkaandarcia
9	Trans	368	2,90%	@melii_jade
10	Trans	316	2,49%	@emmapalmina
11	Mixta	296	2,33%	@lamejorcapricorniana, @ddaimode, @myqueerdom
12	Trans	292	2,30%	@rebelarme
13	No Trans	290	2,29%	@lilith_131
14	Trans	289	2,28%	@gg_well_play
15	Trans	241	1,90%	@maria_byw_love
16	Mixta	208	1,64%	@sung.jinnie, @hell.alexaa
17	Trans	206	1,62%	@aannaabbeeell, @cristinapadrolrov
18	Trans	187	1,47%	@bravo_joack, @juancamiloreyes
19	Trans	170	1,34%	@franchesqui__lopez
20	Trans	158	1,25%	@luisii.4370
21	Ambigua	156	1,23%	@mateotrosko
22	Trans	152	1,20%	@diegocond1
23	Ambigua	152	1,20%	@chocottete
24	Trans	150	1,18%	@yosoymariamaya
25	Trans	144	1,14%	@heyitschiquiar

En Twitter, algunos de los mensajes más compartidos por las feministas transinclusivas caracterizan a las feministas no traninsclusivas, a las que denominan «TERF», como mujeres privilegiadas, blancas, de clases sociales acomodadas, y casi siempre heterosexuales. Aunque la edad no forma parte del conjunto de privilegios del feminismo no transinclusivo, la presencia de referencias a la edad en algunos de los mensajes permite visualizar que el elemento generacional sobrevuela la polémica, en la que las feministas transinclusivas se perciben a sí mismas como el futuro del feminismo.

Por su parte, en Twitter, el discurso no transinclusivo tiene como contenido habitual la denuncia de la violencia con la que son tratadas por parte de las transactivistas. Cabe recordar que el propio concepto «TERF», a pesar de que fue creado con una intención apelativa y no derogatoria (Smyte, 2018), es considerado un insulto por parte de la mayoría de, si no todas, las mujeres que son acusadas de ello.

Sea como fuere, cuando en las comunidades que aquí hemos denominado no transinclusivas se utiliza la palabra «TERF» se hace para criticar la caricatura de ellas mismas que entienden que se establece desde las posiciones trans. Se argumenta que el clima de las manifestaciones es violento, que sus activistas son insultadas y agredidas, y que no hay conciliación posible entre ambas posturas. Incluso, acusan a sus adversarias de ser la punta de lanza de la enésima violencia patriarcal contra las mujeres.

En el caso de TikTok, dadas las características de los datos que configuran su red, no es posible llevar a término las mismas pruebas de cohesión y homofilia que en Twitter, ni tampoco podemos estimar la ubicación geográfica ni la edad de las usuarias mediante la plataforma de anunciantes. Pese a ello, los análisis comparativos que pueden realizarse permiten apreciar algunas tendencias en esta plataforma.

Tabla 4. Las lenguas de la conversación en Twitter

Comunidad	Nodos	% Nodos	Lengua principal
1	811	7,72%	Castellano
2	572	5,45%	Inglés
3	524	4,99%	Castellano
4	523	4,98%	Castellano
5	309	2,94%	Castellano
6	305	2,91%	Inglés
7	235	2,24%	Inglés
8	211	2,01%	Japonés
9	207	1,97%	Inglés
10	201	1,91%	Inglés
11	199	1,90%	Castellano
12	197	1,88%	Castellano
13	191	1,82%	Inglés
14	190	1,81%	Inglés
15	178	1,70%	Inglés
16	173	1,65%	Francés
17	169	1,61%	Castellano
18	164	1,56%	Inglés
19	161	1,53%	Inglés
20	149	1,42%	Castellano
22	147	1,40%	Inglés
21	147	1,40%	Castellano
23	129	1,23%	Inglés
24	122	1,16%	Inglés
25	105	1,00%	Inglés

En primer lugar, en la red de comentarios de TikTok, las posiciones no están tan marcadas como en la red de retuits de Twitter (Tabla 3). En el análisis de las comunidades más importantes en esta plataforma, realizado a través del número y el porcentaje de nodos que hay en ellas, la posición implícita en sus contenidos y las principales creadoras de estos indica que, en comunidades de uno y otro signo sigue habiendo cierto debate.

Este diálogo no siempre es de una gran calidad, puesto que abunda la caricaturización e, incluso, la argumentación ad-hominem, pero, a pesar de ello, y a diferencia de Twitter, el intercambio de argumentos a favor y en contra de la posición de cada cual se hace más presente en TikTok.

En TikTok, las comunidades que apoyan el feminismo transinclusivo, al contrario de la mayor agresividad del discurso de Twitter, denuncian la violencia que reciben por parte de las activistas no transinclusivas. También abundan los contenidos típicos de TikTok que caricaturizan al adversario, o incluso vídeos en respuesta a otros vídeos colgados por las defensoras de la postura contraria. Sin embargo, debe destacarse que, aunque las opiniones atribuidas al interlocutor son a menudo distorsionadas, ridiculizadas y simplificadas por parte de ambas comunidades, TikTok y sus comentarios se asemejan mucho más al supuesto ágora de debate que tantos autores esperaban que fuera Twitter hace ya más de una década. Esto también se refleja en la existencia de comunidades en las que conviven múltiples discursos, que hemos denominado comunidades mixtas. Por idiomas, podemos encontrar una fuerte presencia del castellano como lengua del debate «TERF», lo que muestra la pujanza del debate en España y los países latinoamericanos.

4. Conclusiones y discusión

El debate centrado en el uso del término «TERF» muestra, en primer lugar, la fuerte polarización que provoca dentro del activismo feminista en las redes sociales la incorporación en su seno de las reivindicaciones del movimiento trans. El debate sobre el sujeto político de las reivindicaciones feministas es complejo y se ha prolongado en el tiempo, y se ha visto reforzado con su traslado a los espacios digitales (Earles, 2017). El estudio de Twitter y TikTok ha permitido identificar comunidades muy cohesionadas, poco porosas, caracterizadas por una alta homofilia y entre las que hay muy poco diálogo. Asimismo, pueden encontrarse conversaciones polarizadas y agresivas, incluso dialécticamente violentas, con un importante grado de confrontación (Williams, 2020; Ferré-Pavia & Zaldívar, 2022).

En segundo lugar, las denominadas «guerras TERF» en las redes sociales son en buena medida una expresión del conflicto intergeneracional que existe en el seno del feminismo y que está vinculado a las disputas entre miembros de la segunda y la tercera olas, frente a la cuarta ola del movimiento (Maulding, 2019). Las alusiones a la edad están también presentes transversalmente en algunas de las alusiones que se realizan. Por grupos de edad, las usuarias más jóvenes en Twitter y TikTok apoyan en mayor medida las posturas transinclusivas, frente a los grupos de mayor edad, que mantienen una posición mayoritariamente contraria. Los elementos interactivos permiten hiperpersonalizar los mensajes y reforzar su significado, una posibilidad que es aprovechada por el colectivo de jóvenes, mayoritario en estas redes, para ejercer su propio espacio de influencia en el debate y la discusión de temas con los que se sienten implicadas social y afectivamente. También aquí, debería considerarse la presencia de los diferentes grupos de edad en las redes sociales, y el modo en el que ello influye en la percepción de estos debates (Schuster, 2013).

En tercer lugar, como resultado de la mayoritaria participación de las jóvenes en los debates de estas redes sociales, las posiciones dominantes en Twitter y TikTok están alineadas con el activismo feminista transinclusivo. Por su parte, la defensa de estas posturas se incluye de forma más transversal en contenidos asociados a otro tipo de temáticas, a diferencia de las comunidades no inclusivas, que son más minoritarias y tienen un carácter más focal y especifico.

Por último, ha podido constatarse un uso diferencial entre ambas redes sociales, donde TikTok es una red menos partisana y más dialógica que Twitter, que conduce a discusiones y participaciones en un tono más neutro. En ello pueden influir factores como un perfil más joven de usuarias –y, por tanto, una menos presencia de un debate intergeneracional en la red–, la orientación hacia el entretenimiento de la mayoría de sus contenidos (Peña-Fernández et al., 2022) y la abundancia de elementos no textuales. Por el contrario, en Twitter tienen mayor presencia las estrategias y dinámicas de polarización discursiva y de segregación, tal vez como resultado del uso de algoritmos que redundan en la producción de cámaras de eco y comunidades cerradas (Cho et al., 2020). Este efecto podría generar un mayor grado de polarización en ámbitos que necesariamente requieren de perspectivas integradoras e inclusivas, caso de las cuestiones vinculadas al género, el feminismo y al movimiento LGTBI+, y un perjuicio para el diálogo, la deliberación y el entendimiento entre posiciones diferentes sobre el sujeto y objeto del feminismo. Hasta la fecha, dicha influencia había sido vinculada mayoritariamente a los debates y temas del ámbito de la política, pero no a cuestiones vinculadas al género y la identidad sexual, tampoco teniendo como foco el colectivo de jóvenes. En línea con Banks et al. (2018), es posible deducir también que la exposición a mensajes transinclusivos de manera repetida en redes, muy particularmente en Twitter, así como la propia exhibición de confrontación, estarían contribuyendo a reforzar los posicionamientos actitudinales en sentido opuesto (Woolley & Howard, 2018).

Contribución de Autores

Idea, S.P.F., A.L.U., J.M.G.; Revisión de literatura (estado del arte), S.P.F., A.L.U.; Metodología, J.M.G.; Análisis de datos, J.M.G.; Resultados, S.P.F., A.L.U.; Discusión y conclusiones, S.P.F., A.L.U., J.M.G.; Redacción (borrador original), S.P.F., A.L.U.; Revisiones finales, S.P.F., A.L.U., J.M.G.; Diseño del Proyecto y patrocinios, S.P.F., A.L.U.

Apoyos

Este artículo recoge resultados del proyecto de investigación «Noticias, redes y usuarios en el sistema híbrido de medios» (RTI2018-095775-B-C41), financiado por el Plan Nacional del I+D+i, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (2018-2022). Los autores pertenecen al Grupo de Investigación Consolidado del Sistema Universitario Vasco «Gureiker» (IT- 1496-22) (2022-2025).

Referencias

Baer, H. (2016). Redoing feminism: Digital activism, body politics, and neoliberalism. *Feminist Media Studies*, *16*(1), 17-34. https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1093070

Banks, A., Karol, D., Calvo, E.F., & Telhami, S. (2018). *#Polarized feeds - Two experiments on polarization and social media*. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.3122880

Batsleer, J., & Mcmahon, G. (2016). *Young feminists online: Political and social participation, social action and feminist activism*. Birmingham, UK.: Birmingham, UK. https://bit.ly/3YpPRyU

Blondel, V.D., Guillaume, J.L., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2008). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, *10*, 10008. https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008

Carrera-Fernández, M.V., & Depalma, R. (2020). Feminism will be trans-inclusive or it will not be: Why do two cis-hetero woman educators support transfeminism? *The Sociological Review*, *68*(4), 745-762. https://doi.org/10.1177/0038026120934686

Cho, J., Ahmed, S., Hilbert, M., Liu, B., & Luu, J. (2020). Do search algorithms endanger democracy? An experimental investigation of algorithm effects on political polarization. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *64*(2), 150-172. https://doi.org/10.1080/08838151.2020.1757365

Consejo de Europa (Ed.) (2014). *Young people's responses to homophobic and transphobic hate speech*. SOGI Unit. https://bit.ly/3URrecQ

Demszky, D., Garg, N., Voigt, R., Zou, J., Gentzkow, M., Shapiro, J., & Jurafsky, D. (2019). Analyzing polarization in social media: Method and application to tweets on 21 mass shootings. In J. Burstein, C. Doran, & T. Solorio (Eds.), *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1* (pp. 2970-3005). https://doi.org/10.18653/v1/N19-1304

Earles, J. (2017). *TERF Wars: Narrative productions of gender and essentialism in radical-feminist (cyber)spaces*. ProQuest Dissertations & Theses Global; Sociology Collection. https://bit.ly/3dVthff

Ferré-Pavia, C., & Zaldívar, G. (2022). El feminismo trans excluyente en Twitter: Un monólogo sesgado en #ContraElBorradoDeLasMujeres. *Icono 14*, *20*(2). https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1865

Hagberg, A., Swart, P., & Chult, D.S. (2008). *Exploring network structure, dynamics, and function using networkx*. United States. https://bit.ly/3y6EBw2

Injuve (Ed.) (2019). *Guía breve orientaciones – Para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos*. Instituto de la Juventud. https://bit.ly/3BZWVYU

Injuve (Ed.) (2021). *Informe juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. https://bit.ly/3UMswEJ

Jackson, S. (2018). Young feminists, feminism and digital media. *Feminism & Psychology*, *28*(1), 32-49. https://doi.org/10.1177/0959353517716952

Jinsook, K. (2017). #iamafeminist as the 'mother tag': Feminist identification and activism against misogyny on Twitter in South Korea. *Feminist Media Studies*, *17*(5), 804-820. https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1283343

Leifeld, P. (2018). Polarization in the social sciences: Assortative mixing in social science collaboration networks is resilient to interventions. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, *507*, 510-523. https://doi.org/10.1016/j.physa.2018.05.109

Linabary, J.R., Corple, D.J., & Cooky, C. (2020). Feminist activism in digital space: Postfeminist contradictions in #WhyIStayed. *New Media & Society*, *22*(10), 1827-1848. https://doi.org/10.1177/1461444819884635

Lu, C.T. (2020). A computational approach to analyzing and detecting trans-exclusionary radical feminists (TERFs) on Twitter. *Dartmouth College Undergraduate Theses*, *165*. https://bit.ly/3CkKqsg

Malatino, H. (2021). The promise of repair: Trans rage and the limits of feminist coalition. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *46*(4), 827-851. https://doi.org/10.1086/713292

Manikonda, L., Beigi, G., Kambhampati, S., & Liu, H. (2018). #metoo through the lens of social media. In *Social, Cultural, and Behavioral Modeling. SBP-BRiMS 2018. Lecture Notes in Computer Science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93372-6_13

Maulding, S. (2019). Pussy hats and anti-trans sentiments: When second-wave and third-wave collide. *OSR Journal of Student Research*, *5*, 210-210. https://bit.ly/3fAur0p

Mclean, C. (2021). The growth of the anti-transgender movement in the United Kingdom. The Silent Radicalization of the British Electorate. *International Journal of Sociology*, *5*(6), 473-482. https://doi.org/10.1080/00207659.2021.1939946

Ott, K. (2018). Social media and feminist values: Aligned or maligned? . *Frontiers*, *39*, 93-111. https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.39.1.0093

Pearce, R., Erikainen, S., & Vincent, B. (2020). TERF wars: An introduction. *The Sociological Review*, *68*(4), 677-698. https://doi.org/10.1177/0038026120934713

Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A., & Morales-I-Gras, J. (2022). Current affairs on TikTok. Virality and entertainment for digital natives. *Profesional de la Información*, *31*(1). https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.06

Salido-Machado, E. (2017). Ciberfeminismo: Disidencias corporales y género itinerante. *Revell*, *3*(17), 47-75. https://bit.ly/3BBzCFf

Salloum, A. (2021). *Quantifying polarization in social networks. Thesis submitted for examination for the degree of Master of Science in Technology*. Aalto University. https://bit.ly/3UYwGtl

Schuster, J. (2013). Invisible feminists? Social media and young women's political participation. *Political Science*, *65*(1), 8-24. https://doi.org/10.1177/0032318713486474

Smyte, V. (2018). I'm credited with having coined the word 'Terf'. Here's how it happened. *The Guardian*. https://bit.ly/2IMKyqN

Social Media Family (Ed.) (2022). *VIII Informe sobre el uso de las redes sociales en España*. *The Social Media Family*. The Social Media Family. https://bit.ly/2BR2FHL

Storer, H.L., & Rodriguez, M. (2020). #Mapping a movement: Social media, feminist hashtags, and movement building in the digital age. *Journal of Community Practice*, *28*(2), 160-176. https://doi.org/10.1080/10705422.2020.1757541

Sulbarán, P. (2020). ¿Qué significa ser 'TERF' y por qué se considera un insulto contra feministas radicales? *BBC News Mundo*. https://bbc.in/3C0IOIW

Taylor, C., Mantzaris, A., & Garibay, I. (2018). Exploring how homophily and accessibility can facilitate polarization in social networks. *Information*, *9*(12). https://doi.org/10.3390/info9120325

Ticineto-Clough, P., & Halley, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw

TikTok (Ed.) (2022). *An update on our platform API for researchers*. https://bit.ly/3Bozhpv

Tortajada, I., Willem, C., Platero-Méndez, R.L., & Araüna, N. (2021). Lost in transition? Digital trans activism on YouTube. *Information, Communication & Society*, *24*(8), 1091-1107. https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1797850

Turley, E., & Fisher, J. (2018). Tweeting back while shouting back: Social media and feminism activism. *Feminism & Psychology*, *28*(1), 128-132. https://doi.org/10.1177/0959353517715875

Vázquez-González, J., & Cárdenes-Hernández, C. (2021). Discursos trans y transexcluyentes en Instagram. In M. Blanco-Pérez (Ed.), *El progreso de la comunicación en la era de los prosumidores* (pp. 648-664). Dykinson. https://bit.ly/3YlDAeS

Vincent, B., Erikainen, S., & Pearce, R. (2020). TERF Wars: Feminism and the fight for transgender futures. *Community Development Journal*, *57*(3), 573-577. https://doi.org/10.1093/cdj/bsab016

Willem, C., & Tortajada, I. (2021). Gender, voice and online space: Expressions of feminism on social media in Spain. *Media and Communication*, *9*, 62-71. https://doi.org/10.17645/mac.v9i2.3851

Williams, C. (2020). The ontological woman: A history of deauthentication, dehumanization, and violence. *The Sociological Review*, *68*(4), 718-734. https://doi.org/10.1177/0038026120938292

Woolley, S.C., & Howard, P. (2018). Computational propaganda: Political parties, politicians, and political manipulation on social media. Oxford Studies in Digital Politics. https://doi.org/10.1093/oso/9780190931407.001.0001

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural

Selfies and videos of teenagers: The role of gender, territory, and sociocultural level

Uxía Regueira. Investigadora Predoctoral, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña (España) (uxiafernandez.regueira@usc.es) (https://orcid.org/0000-0003-2738-182X)
Ángela González-Villa. Investigadora Predoctoral, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña (España) (angela.villa@usc.es) (https://orcid.org/0000-0003-3920-6236)
Dra. Esther Martínez-Piñeiro. Profesora Titular, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña (España) (esther.martinez@usc.es) (https://orcid.org/0000-0002-6568-4787)

RESUMEN

Las redes sociales integran la cotidianidad adolescente, al configurar modos de socialización, negociación y representación de sí a través de distintas prácticas que operan como recursos de subjetivación y condicionan la experiencia de género. El objetivo de este estudio es explorar la producción de selfis y clips de vídeo entre adolescentes de Puebla (México) y Galicia (España) desde una perspectiva de género, territorio y nivel sociocultural. Se desarrolla un estudio de encuesta mediante un cuestionario online diseñado ad hoc y aplicado a 6.654 adolescentes (14-17 años), con distintas identidades de género, de centros públicos de Educación Secundaria en Puebla y Galicia. Los resultados muestran que el selfi es una práctica más extendida entre adolescentes que el clip de vídeo, con diferencias reveladoras en su producción. Se evidencian similitudes en el nivel de preparación y las motivaciones que conducen a estas prácticas. Se encuentran diferencias de género en su producción en cuanto a intenciones, materialidades y expresión corporal. El nivel sociocultural familiar y el territorio se visualizan como realidades que inciden en las formas de producción de estas prácticas. Las conclusiones apuntan al tránsito de saberes y significados entre el selfi y el clip de vídeo y a la relevancia de analizar la experiencia de género en redes sociales a la luz de las formas de poder que allí ejercen.

ABSTRACT

Social networks integrate adolescent daily life by configuring modes of socialisation, negotiation and self-representation through different practices that operate as subjectivation resources and condition the gender experience. The objective of this study is to explore the production of selfies and videos among adolescents from Puebla (Mexico) and Galicia (Spain) from a gender, territorial, and sociocultural perspective. A survey study was carried out using an online questionnaire designed ad hoc and applied to 6,654 adolescents (14-17 years), with different gender identities, from public secondary schools in Puebla and Galicia. The results show that the selfie is a more widespread practice among adolescents than video, with revealing differences in its production. Similarities are evident in the level of preparation and the motivations that lead to these practices. Gender differences are found in their production in terms of intentions, materialities, and body expression. The family's sociocultural level and the territory are visualised as realities that affect the production of these practices. The conclusions point to a transition of knowledge and meanings between the selfie and video and the relevance of analysing gender experience on social networks in light of the forms of power they exercise there.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Género, prácticas, adolescencia, redes sociales, selfi, vídeo.
Gender, practices, adolescence, social media, selfie, video.

Recibido: 2022-09-29 | Revisado: 2022-10-20 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-05 | Páginas: 61-73

1. Introducción y estado de la cuestión

En la sociedad plataformizada (Van-Dijck et al., 2018) los entornos digitales se visualizan como construcciones sociales híbridas (Latour, 2008) para la interacción y las prácticas sociales. Las prácticas se entienden como actividades estructuradas y orientadas por el saber hacer, los significados atribuidos y las materialidades con las que se producen (Bourdieu, 1991; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001). Estas posibilitan la ejecución de una acción humana (Schatzki et al., 2001), al tiempo que configuran el entramado de las sociedades. De ahí que las plataformas se inscriban en la naturaleza humana, encarnen políticas, normas y valores (Srnicek, 2018), que (desde sus arquitecturas) suponen, proponen y estimulan unas u otras prácticas en beneficio de intereses que operan en diferentes niveles (Van-Dijck et al., 2018). En este marco, las oportunidades de anonimato (Fumero & Espiritusanto, 2012), viralización (Jacquier, 2019), notoriedad (Echeburrua & de-Corral, 2010) y velocidad de respuesta, entre otras, configuran los modos de relación en la adolescencia.

Bajo este enfoque, mediante la práctica, las personas (en especial las más jóvenes) se constituyen como sujetos, al negociar e incorporar las relaciones de poder-saber (Foucault, 1980). La posibilidad de negociar una presentación de sí misma/o en conexión con otras/os y la forma en que las personas se muestran públicamente son «señales de identidad»; navegar en red y la red ampliada les sirve para validar la identidad presentada. Ejemplo de esto son los perfiles (boyd & Ellison, 2007), los selfis o las formas de representación de sí emergentes, que toman este concepto y lo transforman conforme a las nuevas posibilidades materiales, como los clips de vídeo (reels y tiktoks). De tal modo que, estudios como los de Ayerbe y Cuenca (2019) y Oberst et al. (2016) relacionan el juego, la experimentación, la comunicación y la autorrepresentación en estos entornos con la construcción de sus identidades.

Se trata de sitios que moldean nuestra manera de estar con otros, en una «socialidad conectada» (Van-Dijck, 2016), y se presentan de forma controversial. Por una parte, como máquinas discusivas mercantilistas, que vehiculizan dispositivos de poder (Papacharissi, 2009) y estimulan la conducta de los sujetos hacia códigos homogéneos de ser, hacer y representación de sí. Y, por otra, como una oportunidad de negociación de saberes y significados, de forma glocal, que enfrentan las relaciones de poder.

Esta controversia aflora en las redes sociales a través del comportamiento y evolución del dispositivo sexo-género. Entendido como la ficción reguladora (De-Lauretis, 1989) y colonial (Connel & Pearse, 2018) que liga tecnologías de sí (Amigot & Pujal, 2009) operantes en los procesos de poder y conocimiento del devenir sujeto, a partir del sistema: sexo, raza y clase socioeconómica. Los sitios de redes sociales han servido para socializar y difundir roles de género considerados tradicionales y no tradicionales, así como una arena de expresión de igualdad y diferencia.

Por una parte, se produce una mercantilización de los discursos de género (Banet-Weiser, 2018), que favorece la perpetuación y reproducción de las relaciones de poder-saber bajo la percepción de transformación social. En este sentido, estudios apuntan a la perpetuación de estereotipos de género y diferencias sustanciales en la expresión identitaria. Dhir et al. (2016) y Rodríguez-Illera et al. (2021) señalan que las adolescentes realizan más selfis que los chicos, con una mayor presión sobre qué mostrar y cómo (Martínez-Valerio, 2013). Además de una mayor relevancia de la belleza (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022), la exposición del cuerpo (Camacho-Miñano et al, 2019) e incluso su cosificación (Vera-Balanza et al., 2020). Se sabe menos sobre los clips de vídeo, sobre los cuales, Suárez-Álvarez y García-Jimenez (2021) indican que no hay diferencias significativas de género en el tipo de contenidos creados, aunque sugieren diferencias sensibles en las producciones de chicas y chicos. La proximidad de los hallazgos vinculados a las dos formas de producción sugiere un posible tránsito desde el selfi hacia el clip de vídeo. Por ello, se hipotetiza que este desplazamiento no partiría de cero, sino que podría estar movilizando una negociación de saberes y significados, que ya operaban en el selfi, con las nuevas oportunidades materiales de las plataformas en torno al vídeo; expresión de la naturaleza recursiva de la práctica (Reckwitz, 2002).

Si bien son menos las investigaciones que rompen con el binomio mujer-hombre cisgénero, estudios como el realizado por Son (2017) o Duguay (2016) apuntan la imposición normalizadora de la cultura del selfi en torno al cuerpo, la belleza y el sentido estético cisheteronormativo; frente a las oportunidades discursivas que encuentra la comunidad LGBTI en el clip de vídeo (Vine). Otros, como el realizado

por Jenzen (2022), señalan diferencias en los significados atribuidos al selfi y otras prácticas en entornos digitales por parte de personas de la comunidad LGBTI. En esta línea, pocos estudios analizan el papel de la raza o el capital sociocultural familiar, que aparecen como características relevantes en estudios sobre la brecha digital (Gewerc et al., 2017; Dussel, 2011).

Con todo, Bucknell-Bossen y Kottasz (2020) señalan la relevancia otorgada por las/los jóvenes a la creación de este tipo de producciones en la construcción de sus identidades. Destaca el papel de Instagram (Camacho-Miñano et al., 2019; Del-Moral-Pérez et al., 2021), siguiendo las lógicas de monopolización que favorecen las estructuras de plataforma (Srnicek, 2018). En estas arquitecturas y prácticas desiguales, jóvenes con identidades de género disidentes, mujeres y hombres, de diferentes territorios, razas y clases socioeconómicas, movilizan oportunidades desiguales de aprendizaje (Miño-Puigcercós et al., 2019), agencia y representación (Vera-Balanza et al., 2020).

Por otra parte, otros estudios apuntan oportunidades de experimentar el género fuera del binomio sexo/género normativo (Wargo, 2015); la proliferación de debates en torno al género, la sexualidad, la raza y la clase como categorías políticas; la configuración de comunidades (Wargo, 2015) o el asociacionismo y vindicación (Walker & Laughter, 2019). Puntos de fuga (Deleuze & Guattari, 1980) que muestran las oportunidades de lucha y transformación en torno al poder-saber dominantes. En este sentido, la controversia se expone como la simplificación operativa de un entramado complejo y rizomático (Deleuze & Guattari, 1980), en el que los dispositivos, discursos, artefactos y sujetos interactúan y se transforman a través de la práctica social, generando constantemente nuevas oportunidades y riesgos para la equidad de género. El enfoque de la práctica social (escaso en investigaciones que abordan los saberes de género en la producción de selfis y clips de vídeo) propicia una oportunidad para explorar en profundidad cómo se caracterizan estas formas de producción social, las marcas del género normativo y disidente en esta transformación y cómo se pueden encarar desde la educación las prácticas de representación que emergen en entornos vivos. En esta línea, este estudio se apoya en la Teoría de la Práctica, a partir de los trabajos de Schatzki et al. (2001) y Bourdieu (1991), e identifica cuatro dimensiones que se concretan en: a) Materialidades: dispositivos, plataformas, frecuencia de uso y frecuencia de producción; b) Significado: identificación de la práctica, valor, expectativas y el componente motivacional afectivo; c) Saber hacer: operacional, informacional, creativo y social; y d) condiciones de producción. Se presenta como una primera aproximación a este problema y persigue los siguientes objetivos:

- Explorar las características de la producción de selfis y clips de vídeo de adolescentes de Puebla y Galicia.
- Identificar posibles diferencias en estas formas de autorrepresentación atendiendo a las identidades de sexo/género, territorio y nivel sociocultural.
- Analizar el posible tránsito de saberes y significados desde el selfi hacia el clip de vídeo.

Este estudio contribuye al conocimiento de las prácticas que integran la realidad sociocultural de adolescentes contemporáneos atendiendo a género, territorio y nivel sociocultural. Una visión que brinda una mirada amplia a la experimentación de género de jóvenes en relación con estas prácticas digitales.

2. Material y métodos

Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación Entornos Digitales e Identidades de Género en la Adolescencia (EDIGA)(PID2019-108221RB-I00). Atendiendo a los objetivos, se empleó el método de encuesta, mediante un cuestionario online diseñado ad hoc. Se tuvieron en cuenta las preguntas relativas a las actividades de selfi y grabación de clips de vídeo, ambas vinculadas estrechamente con la autorrepresentación mediante la imagen corporal.

2.1. Participantes

El estudio se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia (España) y en el estado de Puebla (México), a través de Centros de Educación Secundaria públicos de las dos regiones. Fueron seleccionados en función de la densidad poblacional de las zonas en las que se sitúan, a través de un muestreo estratificado proporcional por conglomerados.

La muestra se conforma por 6.654 adolescentes; 1.020 residentes en Galicia y 5.634 en Puebla. Las/os informantes tienen mayoritariamente entre 14 y 17 años, con una media de edad de 15,6 años. Más de la mitad de la muestra está compuesta por mujeres cis (52,1%), seguidas de un 39,6% de hombres cis y un 8,3% de personas transgénero que se identifican dentro del binomio de género, género fluido, no binarias u otras identidades que no suman una representatividad estadística suficiente, agrupándose como "otras" identidades disidentes de la norma hegemónica (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica de la muestra

Variable	Categoría	N	%
Género	Hombre cis	2.300	39,6%
	Mujer cis	3.028	52,1%
	Otros	480	8,3%
	Total	**5.808**	**100,0%**
Edad	14	1.097	16,5%
	15	2.018	30,3%
	16	1.847	27,8%
	17	1.511	22,7%
	Más de 17	181	2,7%
	Total	**6.654**	**100,0%**
Territorio	Galicia	1.020	15,3%
	Puebla	5.634	84,7%
	Total	**6.654**	**100,0%**

2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario ad hoc online en la plataforma Survio, con 71 preguntas distribuidas en seis secciones: dos generales –(I) Cuestiones sociodemográficas y (II) Uso de las redes sociales– y cuatro específicas, relativas a las principales actividades desarrolladas por las y los jóvenes en plataformas digitales identificadas en la literatura (Boczkowski et al., 2018) –(III) Configuración del perfil mediático, (IV) selfis, (V) creación de memes y (VI) clips de vídeo–. La construcción de este instrumento (Padilla, 2002) se concretó en:

- Definición del constructo a partir del paradigma de la Práctica Social (Bourdieu, 1991; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001).
- Delimitación de dimensiones, siguiendo el marco teórico: a) Materialidades; b) Significado atribuido a la práctica en el contexto en el que se enmarca y la motivación del sujeto; c) Saberes que operativizan la práctica (técnico, teórico y contextual); y d) condiciones de producción (Bourdieu, 1991; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001).
- Elaboración de indicadores para cada una de las dimensiones.
- Redacción de preguntas para cada indicador (de escala, elección múltiple y dicotómicas). La redacción del instrumento se adaptó a cada uno de los países conforme al lenguaje y a las características socioculturales de cada uno.

Para garantizar la validez del instrumento (Taherdoost, 2016), se realizó un juicio de expertos conforme a la literatura sobre la cuestión (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), con seis especialistas en tecnología educativa, metodología de investigación social e identidad de género. La revisión permitió incluir nuevas opciones de respuesta, mejorar y adaptar la redacción y el lenguaje.

Se realizó a continuación un estudio piloto con 46 adolescentes de Galicia y Puebla con características semejantes a la población de estudio. Como resultado, se incorporaron otras categorías de respuesta y se añadieron ítems actitudinales. La versión definitiva se aplicó en el curso 21-22 en los centros escolares seleccionados. El estudio contó con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de Santiago de Compostela (código de registro: USC-01-2022). Los sujetos accedieron a participar libremente después de haber sido informados sobre contenido, finalidad y autoría del estudio; y no se ha forzado en ningún caso a responder a las preguntas personales o delicadas, especialmente las vinculadas con el género. También se informó a los tutores legales desde el centro educativo y se les requirió su autorización cuando el centro escolar lo consideró oportuno.

2.3. Análisis de datos

Los datos recogidos se analizaron empleando el software estadístico IBM SPSS 25. Previamente se crearon tres variables nuevas a partir de los ítems del instrumento:

- Situación laboral-formativa de las familias (como indicador del nivel sociocultural). Creada a partir de los ítems relativos a la situación laboral de las/os tutoras/es (Con trabajo remunerado, Sin trabajo remunerado, o No lo sé) y al nivel de estudios de cada uno de ellos (siguiendo la clasificación de CINE 2011). Se obtuvo así una variable con cinco valores que se categorizaron desde el nivel muy favorable (ambos trabajan y tienen nivel de estudios CINE 5 o más), hasta muy desfavorable (ambos sin trabajo remunerado y con nivel CINE 1 o 2), con valores intermedios de favorable, medio, desfavorable.
- Nivel de preparación para tomar selfis. Conformada a partir de la suma de la puntuación de los ítems: Preparo lo que va a salir en el fondo de la fotografía, Me visto de forma especial, Me peino, Pruebo ángulos y poses corporales y Pruebo filtros; un total de diez (ya que cada uno se preguntaba para selfis solo y para selfis con amigos), medidos en una escala de 0 (nunca) a 3 (siempre), por lo que la variable total tiene un rango de 0 a 30. Una mayor puntuación en la variable sumatoria resultante conlleva un mayor nivel de preparación de la práctica. La variable resultante se ha recodificado en cinco valores: muy bajo; bajo; medio; alto y muy alto.
- Nivel de preparación para grabar clips de vídeo. Variable conformada a partir de los ítems: Escojo minuciosamente dónde grabar, Monto una escenografía, Me visto de forma especial, Me peino, Pruebo ángulos y poses, Pruebo filtros, Ensayo y Lo preparo pensando en quién lo va a ver. Esta variable se calculó a partir de la suma de los valores de estas variables medidas en una escala de 0 (nunca) a 3 (siempre), por lo que su rango es de 0-24. Una mayor puntuación en la variable sumatoria resultante conlleva un mayor nivel de preparación de la práctica. La variable resultante se ha recodificado en cinco valores: muy bajo; bajo; medio; alto y muy alto.

Se realizaron análisis descriptivos univariables (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión) para el conjunto de la muestra y para cada una de las submuestras atendiendo al territorio, de las principales variables relativas a la realización de selfis y clips de vídeo (nivel de preparación, frecuencia de edición, atributos personales proyectados y consejos para editar selfis) con el objeto de caracterizar la práctica en los dos contextos socioculturales.

Se empleó la prueba de X^2 (nivel de significación de 0,05) para conocer si hay relación significativa entre la realización o no de las actividades analizadas (selfis y clips de vídeo) y las variables territorio, género y situación laboral-formativa. Además, de entre el número de selfis previos y el género, y entre las posibles motivaciones y el género. Del mismo modo, también se utilizó para conocer la posible asociación en las motivaciones que llevan a hacer selfis y las que llevan a grabar clips de vídeo. El tamaño del efecto se calculó aplicando la V de Cramer, atendiendo a la propuesta de Rea y Parker (2014).

Se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar las posibles diferencias entre géneros en el nivel de preparación de los selfis y de clips de vídeo, ($p<0,05$), dado que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov fue significativa (con valores entre $p= 0,013$ y $p=0,00$), y se valoró el tamaño del efecto global con el estadístico E^2. Se aplicó la comparación entre grupos con corrección de Bonferroni y se calculó el tamaño del efecto según el estadístico «r» (Tomczak & Tomczak, 2014). Para conocer la posible asociación entre el nivel de preparación entre selfis y clips de vídeo se calculó la correlación de Spearman, y se tomó como referencia para su interpretación a Cohen et al. (2011).

3. Resultados

Se expone primeramente una aproximación general a las prácticas de selfi y clips de vídeo, atendiendo a las preferencias materiales y frecuencia de producción de la muestra, en función de los tres objetivos del estudio. A continuación, se presentan cada una de las prácticas, reparando en su caracterización, diferencias en función del género, territorio y nivel laboral-educativo. Para concluir se señalan las sinergias encontradas entre ambas prácticas.

Los resultados muestran que las plataformas más utilizadas por adolescentes contemporáneos son principalmente Facebook (44,2%), Instagram (37,6%) y TikTok (38,3%). En lo que respecta a la práctica de producción, el selfi goza de mayor popularidad, ya que el 71,4% de las y los jóvenes encuestados afirman hacerse selfis, frente al 19,7% que participan en la creación de clips de vídeo.

Atendiendo al segundo objetivo, se evidencia que adolescentes de otros géneros se decantan en mayor medida por utilizar TikTok (42,3%), frente a mujeres cis (38,2%) y a hombres cis (36,2%). Lo mismo sucede respecto a plataformas alternativas y menos populares entre este grupo de edad como Reddit (36,4%) o Twitter (32%). Espacios donde las mujeres cis (30,2%; 32%) y los hombres cis (27,8%; 28,9%) tienen menor presencia. Estos últimos destacan en plataformas streaming como Discord (31%) o Twitch (29,5%), menos habitadas por personas de otros géneros (24%; 28,6%) y mujeres cis (28,5%; 27%). Las adolescentes cisgénero sobresalen en Instagram (38,2%), también popular para chicos cis (36,2%) y de otros géneros (34%).

Las mujeres cisgénero y personas que difieren del género asignado muestran una mayor incidencia de participación que los hombres cis en las dos actividades, tanto en Puebla como en Galicia (Tabla 2). En cambio, existen diferencias territoriales substanciales: los jóvenes cis mexicanos se hacen más selfis que los españoles y la grabación de clips de vídeo se muestra como una tendencia más popular en España. El porcentaje de hombres cis que se graban es 2,4 veces mayor en Galicia que en Puebla, 3,6 veces en el caso de las mujeres cis y 2,9 entre otros géneros.

A pesar de la popularidad que atesoran los clips de vídeo entre adolescentes gallegos, TikTok, plataforma sustentada en este tipo de producciones, tiene más presencia en Puebla (39,9%) que en Galicia (31%). Sin embargo, Instagram, que posibilita la autopresentación a través de ambas prácticas, lidera en Galicia (44,8%) teniendo un menor protagonismo en el estado latinoamericano (24,7%), donde Facebook continúa siendo la principal plataforma (45%) mientras que en Galicia apenas presenta relevancia (20,7%).

Tabla 2. Género y prácticas en las RRSS

	GAL	PUEBLA	GAL	PUEBLA	GAL	PUEBLA
	Hombre cis	Hombre cis	Mujer cis	Mujer cis	Otros	Otros
Se hace selfis	52,9%	58,1%	85,1%	83%	69,2%	68,2%
Se graba haciendo clips de vídeo	20,1%*	8,2%*	70,9%*	19,8%*	43,6%*	15%*

La situación laboral-educativa de las familias no guarda relación con que las/os jóvenes produzcan selfis ($X^2=2,75$; $p=0,6$). En cambio, la producción de clips de vídeo es significativamente mayor en jóvenes con una situación laboral-educativa favorable o muy favorable (25,7% y 26,1% respectivamente, frente al 12,9% y 17,2% en los casos desfavorable y muy desfavorable ($X^2=79,47$; $p<0,001$; $V=0,125$). En esta línea, y como se detalla a continuación, las prácticas vinculadas a selfis y clips de vídeo presentan tendencias semejantes, pero se detectan diferencias en su caracterización que guardan relación con el género, contexto geográfico y situación laboral-educativa de las familias.

3.1. Selfis

El selfi se caracteriza por una aproximación casual, ya que el nivel de preparación entre los sujetos encuestados tiende a ser medio-bajo (62,7%). Estos valores contrastan con el número de selfis tomadas antes de compartir la producción: el 46,6% de las/os informantes hacen más de 5 selfis antes de compartir una en su perfil y un 10,2% llega a realizar más de 20.

Se encuentran matices entre la práctica en solitario, ligeramente más planificada (el 29% presenta un nivel de preparación alta o muy alta), y la práctica en grupo espontánea, menos premeditada (22,74%) y con fines lúdicos. La preparación para la realización del selfi se focaliza en el ensayo previo de ángulos y poses (el 51,9% lo practica siempre o bastantes veces). Por el contrario, los filtros son utilizados pocas veces por el 56% de la muestra, quienes dicen dirigir este uso a la mejora de la fotografía (52,5%), para verse más atractiva/o (24,4%) y por diversión (20,6%). Tendencia que se extiende al uso de la edición: el 56% de las/os informantes afirman editar pocas veces sus selfis y solo el 10,5% (en las dos regiones) hacen un uso intensivo de estas tecnologías.

Con respecto a los atributos personales que pretenden transmitir, sobresalen en la práctica individual el mostrarse atractiva/o (70,1%), formal (64,1%) y elegante (55,7%). En cambio, en las grupales (aunque la apariencia física continúa teniendo peso en su producción), se incrementa la relevancia de características intrínsecas como ser divertida/o (55,1%) y simpática/o (45,3%). En sintonía, la intencionalidad de la práctica se enfoca en mostrarse a sí mismo (56,4%), seguida de la búsqueda de aprobación social a través de likes (36,2%). Las sugerencias para producir un buen selfi se centran principalmente en seleccionar bien el fondo de la imagen (68,6%) y emplear un filtro sutil (56,1%) frente a utilizar filtros que alteran los

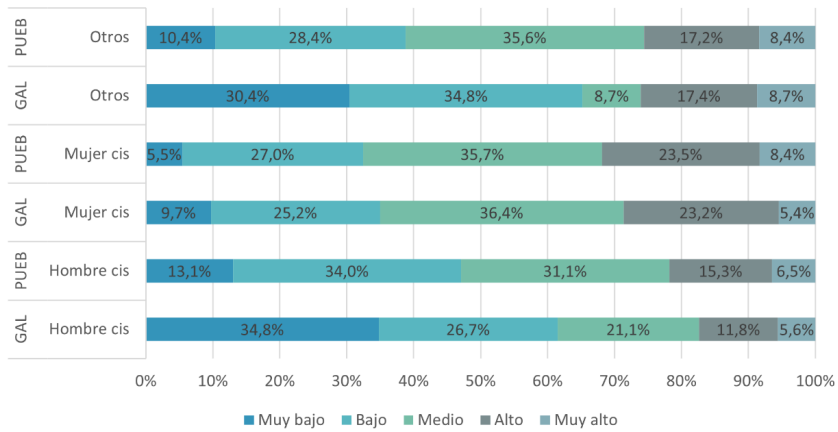
rasgos del rostro (29,4%) o no utilizar filtros (37,3%). La producción es más elevada entre las mujeres cis, grupo que muestra una menor desigualdad entre Puebla y Galicia (Tabla 2). El número de selfis realizados antes de su publicación presenta una mínima asociación con el género, (χ2=32,46; p=0,000; V=0,06), mientras el 44,7% de las mujeres cis y el 50,2% de jóvenes transgénero toman más de 5 fotos, un 70,3% de chicos cisgénero sacan entre 1 y 5. Lo que estaría indicando influencia de género en la creación de selfis (Objetivo 2).

También se observan diferencias en la relevancia otorgada a la diversión como motivación para editar sus producciones en el caso de los selfis que realizan en grupo (χ2=83; p=0.000; V=0,14), resultando más importante para ellas (67,5%, frente al 60,1% de jóvenes transgénero y 52,4% de chicos cis). Lo mismo sucede con la intención de potenciar la apariencia física, ya que en el caso de los selfis en los que están solas/os (χ2=73,8; p=0,000; V=0,14), sobresalen las mujeres cisgénero (82,8% de ellas lo señalan), seguidas de los otros géneros (77,2%) y por último los hombres cis (70,7%).

No se encuentran diferencias entre chicas y chicos cisgénero en los atributos personales que pretenden transmitir en selfis en solitario. Ambos grupos eligen características vinculadas al atractivo (guapa/o en primer lugar, seguido de formal y elegante). Las personas de otros géneros eligen "simpática/o" en segundo lugar (entre formal, primero y guapa/o tercero) (60,4%, frente a 52,6% en los hombres cis y 55,7% en las mujeres cis) (χ2=27,36; p<0,001; V=0,082) y son más favorables a la elección de características intrínsecas, como mostrarse adorable (57,9%, frente a 41,4% en los hombres cis y 55,7% en las mujeres cis) (selfis solo: χ2=74,32; p<0,001; V=0,135).

Sobre los consejos para realizar selfis en los que están solos, destaca la diferencia entre personas cisgénero y transgénero a la hora de reivindicar su orientación sexual (32,6%) e identidad de género (41,1%) a través de los selfis (frente al 23% y 28,5% de las mujeres cis y 15,2% y 21,1% de los hombres cis) (χ2=57,26; p<0,001; V=0,12; χ2=57,67; p<0,001; V=0,12). En función del contexto geográfico, la diferencia en el nivel de preparación es clara y progresiva (Figura 1).

Figura 1. Nivel de preparación para selfis según el género y el territorio



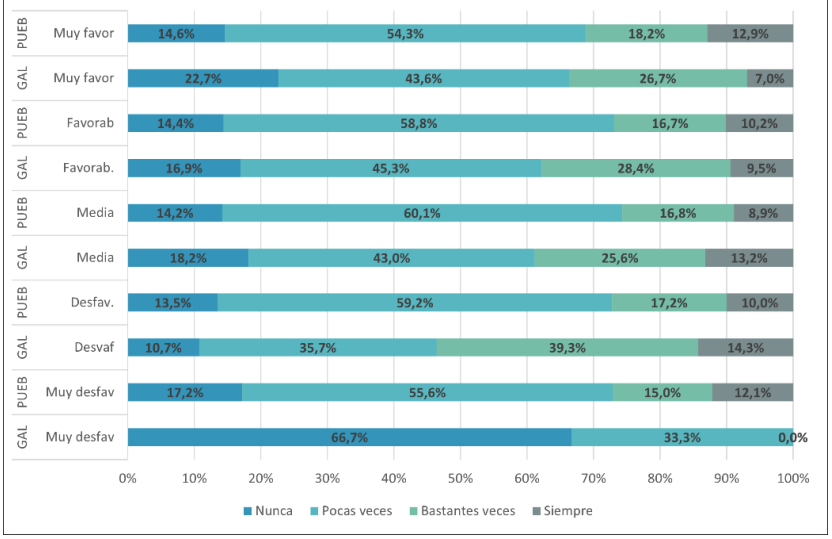
Los sujetos con un nivel de preparación de los selfis bajo o muy bajo son más frecuentes entre la población gallega (más polarizada). Sin embargo, a medida que aumenta el nivel de preparación, la diferencia entre Puebla y Galicia se reduce. El comportamiento de las personas transgénero es semejante, en Galicia el porcentaje de personas no cisgénero que le dedican muy poco tiempo es claramente mayor, mientras que los porcentajes en los tramos de más nivel preparatorio son prácticamente los mismos entre las dos regiones.

Las diferencias entre géneros en la frecuencia de edición según el territorio son significativas en las personas cisgénero. En todos los casos es mayor el porcentaje de jóvenes gallegas/os que nunca emplea fórmulas de edición (18,3%, frente a 8,4% en Puebla), acentuándose en los hombres cis (28,2% en Galicia, frente al 16,3% en Puebla).

En lo que se refiere a la situación laboral-formativa de las familias, se observa que en las situaciones más extremas de la escala («Muy desfavorable», «Favorable» y «Muy favorable») la tendencia es a una mayor preparación entre los/as jóvenes poblanos/as (27,3%, 31,1% y 29,4%, respectivamente, muestran una preparación alta o muy alta). Por el contrario, en Galicia esta situación se produce en los estratos medios (Media y Desfavorable) (33,3% y 30,8%, respectivamente, muestran una preparación alta o muy alta).

Esta variable muestra una débil asociación con la frecuencia de edición de selfis en el caso gallego ($\chi 2=26,70$; $p=0,009$; $V=0,13$). En general, los comportamientos en Galicia parecen más extremos: salvo en las familias en situación Desfavorable, las personas que nunca editan sus selfis son más frecuentes en este territorio y las que lo hacen bastantes veces-siempre son un grupo notablemente mayor con excepción de los que están en situación muy desfavorable (Figura 2).

Figura 2. Frecuencia de edición de selfis según la situación laboral-formativa y el territorio



3.2. Clips de vídeo

La grabación de clips de vídeo –práctica menos extendida (19,7%)– se caracteriza por un mayor nivel de preparación previa que el selfi. En contraposición, esta práctica presenta un menor número de intentos en su grabación antes de compartir la producción: el 70,7% realiza entre uno y cinco intentos, y únicamente el 3,9% más de 20.

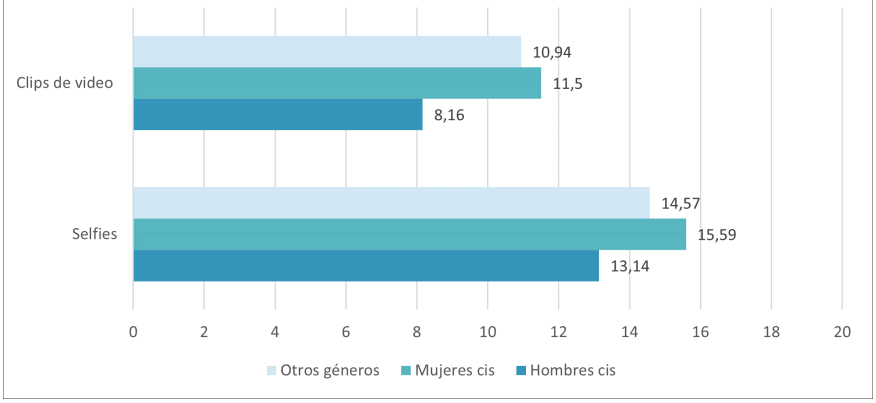
Las formas de preparación de esta práctica se concretan en la prueba de ángulos y poses (realizada por el 50,7% de jóvenes siempre o casi siempre) y en los filtros, empleados de forma habitual (siempre o casi siempre) por el 47,6%. Su intencionalidad se focaliza en el entretenimiento (59,7%), en detrimento de la búsqueda de la aprobación social mediante reacciones de su audiencia (20,2%). En esta línea, los bailes (65,1%) son la tipología de clips de vídeo más popular, seguidos de los de humor (15,7%) y las transiciones (15,4%). En contraste con la producción de selfis, sus sugerencias se orientan principalmente a la diversión (54,6%). A seguir, se sitúa la elección de la música (47%), el fondo (41%), el seguimiento de las tendencias en clips de vídeo (23,4%) y la vestimenta (30%).

En relación con el segundo objetivo de este estudio, se observan diferencias significativas en el nivel de preparación para la producción de clips de vídeo (Figura 3) entre los hombres y las mujeres ($p<0,001$; $r=0,22$) y entre los hombres y otros géneros ($p=0,003$, $r=0,19$). Sin embargo, no hay diferencias entre las mujeres cisgénero y personas transgénero ($p=0,43$; $r=0,03$), quienes muestran niveles más altos de preparación.

Se observa una asociación significativa entre la representación corporal en los clips de vídeo y el género ($\chi 2=101,5$; $p<0,001$; $V=0,23$). La tendencia mayoritaria es la de nunca intentar resaltar partes

de su cuerpo, independientemente de si se busca mostrarlo o no. Se observa que las chicas cisgénero tienden a resaltar partes de su cuerpo en alguna ocasión (54,2%), sobre todo, al mismo tiempo que evita mostrar otras (77,9%). Por su parte, las personas trans también tienden a ocultar partes de su cuerpo (60%) mientras que los jóvenes cis muestran menor preocupación tanto por mostrar (33,9%) como por ocultar (52,3%). En esta línea, el uso de filtros es más habitual para las personas transgénero (56,3%), seguidas de las mujeres cis (50,1%), frente a un bajo porcentaje de chicos cisgénero (34,7%). Comportamiento semejante al ensayo de poses y ángulos, habitual para un 52,3% de personas trans y 54,9% de mujeres cis, pero recurrente solo para el 33,6% de los chicos cisgénero.

Figura 3. Media del nivel de preparación de cada género



En las intencionalidades que guían la producción de esta práctica, las mujeres cis otorgan gran importancia a mostrarse a sí mismas (30,8%, frente a un 26% de los hombres cis y un 27,3% de otros géneros). En contraposición con las personas de otros géneros que se preocupan en mayor medida por comunicarse con sus seguidoras/es (11,4%) o conocer gente (18,2%). La búsqueda de likes mediante estas producciones tiene mayor incidencia en chicos cisgénero (25,4%), seguidos de las chicas cisgénero (20,6%) y notoriamente menor en jóvenes trans (15,9%).

En cuanto al contenido, los hombres cisgénero prefieren grabar clips de vídeo de carácter humorístico, ya sean escenas de humor (20,9%) o bromas (23,8%), además de retos (16,2%) o producciones en las que demostrar sus destrezas (12,8%). En contraposición, las chicas cisgénero y jóvenes transgénero se inclinan por los montajes musicales y el baile (el 28,5% y 75,2% de las chicas y el 29,6% y 58% de las personas transgénero respectivamente).

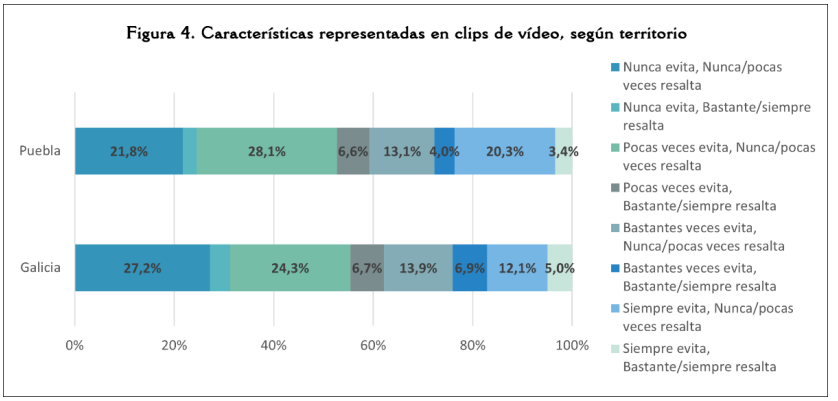
Situando el foco en el territorio, las tendencias relativas a la grabación de vídeos difieren en cierta medida de las descritas en el selfi. Puebla muestra un nivel de preparación más elevado (alto o muy alto) que la juventud gallega en los grupos de otros géneros (30,3%, frente a 18,2%) y hombres cisgénero (21,3%, frente a 11,9%). Las mujeres cis presentan un nivel de preparación mayor en Galicia (18,4%, frente a 14,5%).

Destacan en Puebla quienes Nunca intentan resaltar partes de su cuerpo (Figura 4), tanto las combinadas con las que siempre evitan mostrar como las que nunca lo hacen (74,8% y 77,7%). En Galicia, los porcentajes más elevados se encuentran en situaciones intermedias, como «Bastantes veces evita mostrar, pocas veces intenta resaltar» o «Bastantes veces evita mostrar, bastantes veces intenta resaltar» (51,3% y 35,1%). En cambio, más jóvenes de Puebla ensayan ángulos y poses (53,4%) y usan filtros (52,7%) más que jóvenes gallegas/os (46,4% y 39,6%, respectivamente).

Se aprecia una mayor popularidad de todas las tipologías de vídeo en Galicia que en Puebla. En Galicia buscan con mayor intensidad obtener likes (22,4%), conocer gente nueva (16,4%) y ligar (11,2%), con apenas relevancia entre adolescentes poblanas/os (18,7%; 10,8% y 6,2%, respectivamente). Las y los jóvenes de Puebla se orientan en mayor medida hacia la exhibición de destrezas (30,9%) y a la aspiración de ser influencer (17,2%). Un anhelo con menor representación entre jóvenes de Galicia (20,3% y 7%, respectivamente).

Con respecto a la situación laboral-formativa de las familias, se observa que la preparación previa para grabar clips de vídeo está asociada con mejores condiciones laborales-formativas y se comporta de forma diferenciada en Puebla y Galicia. En los casos de situación Favorable o Muy favorable, los/as jóvenes de Puebla tienden a un nivel de preparación previa para la práctica significativamente mayor. Por el contrario, en el caso gallego, los sujetos con situaciones familiares laboral-formativas medias y bajas muestran un mayor nivel preparatorio. En los porcentajes de preparación muy baja, Galicia llega al 21,6% y 16,7% respectivamente, siendo en Puebla del 7,7% y 8,8%. La forma de presentar el cuerpo también está asociada a la situación laboral-educativa en los casos de capital medio. El porcentaje de jóvenes de Puebla que indican «Siempre evita mostrar» es mayor en los hogares en buena situación. De la misma manera, salvo en el caso de los hogares de capital Medio, en todas las demás situaciones familiares la respuesta «Nunca evito mostrar» es siempre más frecuente en Galicia.

Figura 4. Características representadas en clips de vídeo, según territorio



3.3. Relación selfis-clips de vídeo

En relación con el tercer objetivo, se observa una importante relación entre el nivel de preparación para la producción de selfis, tanto cuando los realizan en solitario como acompañadas/os, y la preparación para los clips de vídeo (correlación de r=0,64 cuando se trata de selfis en solitario y de r=0,60 cuando son grupales). Esta correlación es mayor en el caso de los sujetos de otros géneros (r=0,78 y r=0,55; frente a mujeres cisgénero r=0,66, r=0,62 y hombres cisgénero r=0,65, r=0,62) y ligeramente más alta en Galicia (r=0,66; r=0,66) que en Puebla (r=0,64; r=0,54).

Al mismo tiempo, existen similitudes en las motivaciones para producir clips de vídeo y selfis grupalmente, en concreto al estar contentas/os (χ2=109,46; p<0,001, V=0,30), sentirse guapas/os (χ2=99,57; p<0,001 V=0,29), estar tristes (χ2 =50,80; p<0,001, V=0,21) o cuando pasa algo divertido (χ2=162; p<0,001; V=0,37). Esta asociación no se produce en el caso de selfis individuales.

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian el potencial del enfoque de la práctica social (Bourdieu, 1991; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001) para ampliar la caracterización de la producción de selfis y clips de vídeo presentes en la literatura (Camacho-Miñano et al., 2019; Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022; Martínez-Valerio, 2013; Rodríguez-Illera et al., 2021). Del mismo modo, esta perspectiva ha permitido detectar tendencias de tránsito en los saberes y significados entre diferentes prácticas de representación e identificar las marcas del género (en las prácticas y, también, en la literatura académica).

Se manifiesta la huella de la arquitectura de las plataformas donde se origina y transcurre la práctica (Van-Dijck et al., 2018) (objetivos 1 y 3). En Galicia, la juventud experimenta la creación de selfis y clips de vídeo en Instagram, cuyas arquitecturas propician la convivencia de las dos formas de creación, frente a Puebla, donde el predominio de Facebook podría imponer en mayor medida el selfi. En ambos casos, la popularidad de TikTok, junto con los cambios que acomete Facebook en sus estructuras en beneficio del vídeo como estrategia para su perpetuación (Srnicek, 2018), sugiere un pronto incremento de otras formas de selfi en movimiento (Rodríguez-Illera et al., 2021) o diferentes tipologías de clips de vídeo.

En esta línea, los resultados del estudio revelan que, si bien existen diferencias sustanciales en la caracterización de la producción de selfis y clips de vídeo, se produce un tránsito entre las dos prácticas de carácter recursivo (Reckwitz, 2002), tal y como se hipotetizaba en la introducción de este estudio. Las tendencias sobre la preparación previa para producir selfis y las motivaciones de la creación de selfis grupales guardan una relación significativa con aquellas acontecidas en la producción de vídeo, menos practicada, pero con niveles de preparación más altos y motivaciones semejantes. Se revela, un flujo de prácticas asentadas en la producción de selfis que transita, a través del diálogo entre los significados, saberes y la transformación material de los artefactos y sus estructuras (Van-Dijck et al., 2018), hacia formas de representación en vídeo.

Identificar este flujo permite encarar la producción de clips desde el recorrido académico del selfi como objeto de estudio. Es decir, explorar las brechas sociales subyacentes al acceso material al selfi (a sus potencialidades y riesgos como práctica de subjetivación en un sistema de poder-saber) en las prácticas de producción de clips de vídeo. En esta línea, los datos reflejan que el selfi es explorado en mayor medida por los estratos socioeconómicos altos en Puebla y medios en Galicia, quienes preparan más su práctica. Esta tendencia evoluciona hacia el clip de vídeo (menos popular) de forma diferenciada en los dos territorios. Por una parte, en Puebla, se anuncia la vulnerabilidad para acceder a las formas de expresión mediante clips de vídeo de las/os jóvenes en situaciones socioeconómicas desfavorables. Una situación que se alinea con las voces críticas en torno a la competencia digital y mediática que señalan una mayor vulnerabilidad de estos grupos ante la brecha digital (Dussel, 2011). Por otra parte, en Galicia, se observa el movimiento contrario, el desplazamiento de la práctica y su preparación hacia los estratos más desfavorables. Realidad ya resonante en la investigación sobre la competencia digital en España, que apunta a un mayor control de las familias de estratos sociales altos sobre este tipo de usos (pasando por la prohibición), frente al acceso material ilimitado y descontrolado de los estratos desfavorables (Gewerc et al., 2017).

En relación con el segundo objetivo, los resultados reafirman a las jóvenes como principales productoras de selfis y clips de vídeo frente a los chicos (Dhir et al., 2016; Rodríguez-Illera et al., 2021) con presiones que operan en torno al cuerpo y la belleza (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022). En cambio, al adoptar el enfoque de la práctica social y ampliar el binomio cisgénero en favor de la población transgénero, excluida en estos estudios, se revela una realidad más compleja que podría dar cuenta de una mirada androcéntrica y cisnormativa (o lo que es lo mismo, las relaciones del poder y saber operantes) también en la producción científica.

Esta complejidad se evidencia con las materialidades operantes en las prácticas de producción de selfi y vídeo. Se revela que las jóvenes acceden en mayor medida al espacio común (mayoritariamente Instagram, Facebook y TikTok) mientras que las personas transgénero y chicos cisgénero acceden a estos espacios y a otros alternativos, como Reddit y Twitter para las primeras y Twitch o Discord para los segundos. De modo que, chicos cis y otros géneros poseen una red material más amplia. Lo cual podría implicar, por una parte, la convivencia con diferentes formas de producción estimuladas por las arquitecturas de estos espacios (Van-Dijck et al., 2018) y, por otra, mayores oportunidades materiales de negociación de las prácticas de representación. La tendencia homogeneizadora recaería con fuerza sobre las jóvenes cisgénero, quienes producen en mayor medida bajo las lógicas de preparación, representación corporal y edición estimuladas por plataformas en las que prevalecen el selfi y los clips de vídeo.

En lo que respecta a las formas de producir selfis y clips de vídeo, emerge la diferenciación de los chicos cisgénero frente a las formas de practicar de las chicas cis y jóvenes transgénero. Son ellos quienes se separan del comportamiento habitual estimulado por la plataforma para responder ante el estándar de masculinidad. Se focalizan en mayor medida en la proyección de su valía y en la búsqueda de reconocimiento frente a la expresión de una baja preocupación por la preparación de la práctica y la exposición corporal (Camacho-Miñano et al., 2019) que contrasta con el anhelo de mostrarse elegantes y atractivos.

A pesar de que las personas transgénero y las jóvenes cisgénero tienden a practicar de forma semejante, se desvelan diferentes significados que se reflejan en los consejos para la práctica y operan en la exposición corporal y el ensayo de la postura, sin pasar necesariamente por la cosificación. En esta línea, las personas trans identifican en el selfi y los clips de vídeo una oportunidad de vindicación de sus identidades, sexuales

y de género (Jenzen, 2022; Wargo, 2015), recomendando su expresión en la práctica un significado que se atribuye menos a medida que se experimenta el género desde la norma o el privilegio (Son, 2017) (chicas cisgénero y, todavía menos, chicos cis). En lo que respecta a la exposición del cuerpo, el esfuerzo recae en el ocultamiento y no en la exhibición, cuestión que se incrementa todavía más en las personas transgénero, quienes también hacen un uso más elevado de filtros. Al mismo tiempo, las chicas cisgénero y, especialmente, las personas de otros géneros persiguen en mayor medida la expresión de cualidades intrínsecas en sus producciones, como la simpatía, que los jóvenes cisgénero.

Si bien estas cuestiones conviven con la autocosificación sin negarla, reflejan la violencia reguladora sobre los cuerpos de las identidades transgénero y las jóvenes cisgénero (Duguay, 2016). Al tiempo que podría estar sugiriendo una lectura androcéntrica de la academia sobre el comportamiento de las adolescentes en estos espacios, interpretados siempre como formas de autocosificación, sin reparar en una posible representación corporal que responde de forma compleja al poder regulador sobre el cuerpo e ignorando su mayor atención a motivaciones y cualidades intrínsecas.

Todo esto revela la identidad de género y su representación en entornos digitales como una experiencia compleja, dadas las relaciones de poder-saber operantes en las sociedades, que no puede ser reducible a una única variable sociodemográfica. Las plataformas digitales, como estructuras reproductoras de estas relaciones de poder (Van-Dijck et al., 2018), poseen puntos de fuga que son explorados por adolescentes para la vindicación identitaria, la autoprotección ante la violencia normalizadora del cuerpo o la creación de vínculos con iguales. Formas de resistencia no accesibles para todas, cruzadas por el territorio y la situación laboral-formativa, que se revelan con fuerza en las prácticas emergentes, esbozando una agenda de retos pendientes en los ámbitos educativo y normativo.

Contribución de Autores

Idea, U.R., A.G.V., E.M.P.; Revisión de literatura (estado del arte), A.G.V., U.R.; Metodología, E.M.P.; Análisis de datos, E.M.P.; Resultados, U.R., A.G.V.; Discusión y conclusiones, U.R., A.G.V.; Redacción (borrador original), U.R., A.G.V.; Revisiones finales, A.G.V., E.M.P., U.R.; Diseño del Proyecto y patrocinios, E.M.P.

Apoyos

Este estudio es una acción del Proyecto de I+D+i Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA), con referencia PID2019-108221RB-100, en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Referencias

Amigot, P., & Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, *24*(79), 115-151. https://bit.ly/3FfLgGT

Ayerbe, N., & Cuenca, J. (2019). Explorando la performatividad de la autoimagen desde el arte de acción. *Papeles del CEIC*, *2*, 1-16. https://doi.org/10.1387/pceic.20260

Banet-Weiser, S. (2018). *Empowered. Popular feminism and popular misogyny*. Duke University Press. https://bit.ly/3PpaXJG

Boczkowski, P., Matassi, M., & Mitchelstein, E. (2018). How young users deal with multiple platforms: The role of meaning-making in social media repertoires. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *23*(5), 245-259. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy012

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus. https://bit.ly/3YozO4E

Boyd, D.M., & Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, *13*(1), 210-230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bucknell-Bossen, C.B., & Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young consumers*, *21*, 463-478. https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186

Camacho-Miñano, M.J., Macisaac, S., & Rich, E. (2019). Postfeministm biopedagogies of Instagram: young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, Education and Society*, *24*(6), 651-664. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975

Cohen, L., Mannion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge. https://bit.ly/3uNtMgr

Connell, R., & Pearse, R. (2018). *Género desde una perspectiva global*. Universitat de València. https://bit.ly/3j0g6vJ

De-Lauretis, T. (1989). *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*. Macmillan Press. https://bit.ly/3HAJOlf

Del-Moral-Pérez, M.E., Guzmán-Duque, A.P., & Bellver-Moreno, M.D.C. (2021). Interacción social de universitarios colombianos y españoles en medios sociales y perfiles predominantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *20*(2), 9-27. https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.2.9

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Dhir, A., Pallesen, S., Torsheim, T., & Andreassen, C.S. (2016). Do age and gender differences exist in selfie-related behaviours? *Computers in Human Behavior*, *63*, 549-555. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.053

Duguay, S. (2016). Lesbian, gay, bisexual, trans, and queer visibility through selfies: Comparing platform mediators across Ruby Rose's Instagram and Vine presence. *Social Media + Society*, *2*(2), 1-12. https://doi.org/10.1177/2056305116641975

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana. https://bit.ly/3hjqazG

Echeburrua, E., & De-Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Revista Adicciones*, *22*(2), 91-95. https://doi.org/10.20882/adicciones.196

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), 27-36. https://bit.ly/3W6p1Kg

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. Pantheon. https://bit.ly/3BvXVo4

Fumero, A., & Espiritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías, entre nativos y digitales*. Instituto de la Juventud. https://bit.ly/3UR6TTW

Gewerc, A., Fraga, F., & Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *31*(89), 171-186. https://bit.ly/3Y15VXM

Gómez-Urrutia, V., & Jiménez-Figueroa, A. (2022). Identidad en la era digital: Construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia*, *29*, 1-24. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430

Jacquier, D. (2019). Desafíos virtuales: La tensión entre el riesgo y la socialización. *Revista Sociedad*, *39*, 188-205. https://bit.ly/3FhBdB8

Jenzen, O. (2022). LGBTQ youth cultures and social media. In I. West (Ed.), *The Oxford encyclopedia of queer studies*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.1363

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial. https://bit.ly/3V244zg

Martínez-Valerio, L. (2013). Facebook y los jóvenes universitarios: Qué comunican según el género. *Historia y Comunicación Social*, *18*, 77-87. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44313

Miño-Puigcercós, R., Vargas, P.R., & Alonso, C. (2019). Comunidades virtuales: Dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *the Knowledge Society*, *20*, 1-21. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a21

Oberst, U., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Gender stereotypes 2.0: Self-representations of adolescents on Facebook. [Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook]. *Comunicar*, *48*, 81-90. https://doi.org/10.3916/C48-2016-08

Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS. https://bit.ly/3WlAtC5

Papacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks: A comparative analysis of Facebook. *LinkedIn and ASmallWorld. New Media & Society*, *11*(2), 199-220. https://doi.org/10.1177/1461444808099577

Rea, L., & Parker, A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. Jossey-Bass. https://bit.ly/3hjSzFP

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, *5*(2), 243-263. https://doi.org/10.1177/13684310222225432

Rodríguez-Illera, J.L., Barberà-Gregori, E., & Molas-Castells, N. (2021). Reasons and mediators in the development and communication of personal digital stories. *Education and Information Technologies*, *26*, 4093-4109. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10460-z

Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. (2001). *The practice turns in contemporary theory*. Routledge. https://bit.ly/3hdSfZ0

Son, V. (2017). 'I will not hate myself because you cannot accept me': Problematizing empowerment and gender-diverse selfies. *Popular Communication*, *15*(2), 126-140. https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1269906

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora. https://bit.ly/3uQgHTj

Suárez-Álvarez, R., & García-Jiménez, A. (2021). Análisis y comparativa España-Gran Bretaña por género, edad y nacionalidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, *79*, 1-22. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, *5*(2), 18-27. https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *TRENDS in Sport Sciences*, *1*(21), 19-25. https://bit.ly/3VB0gGl

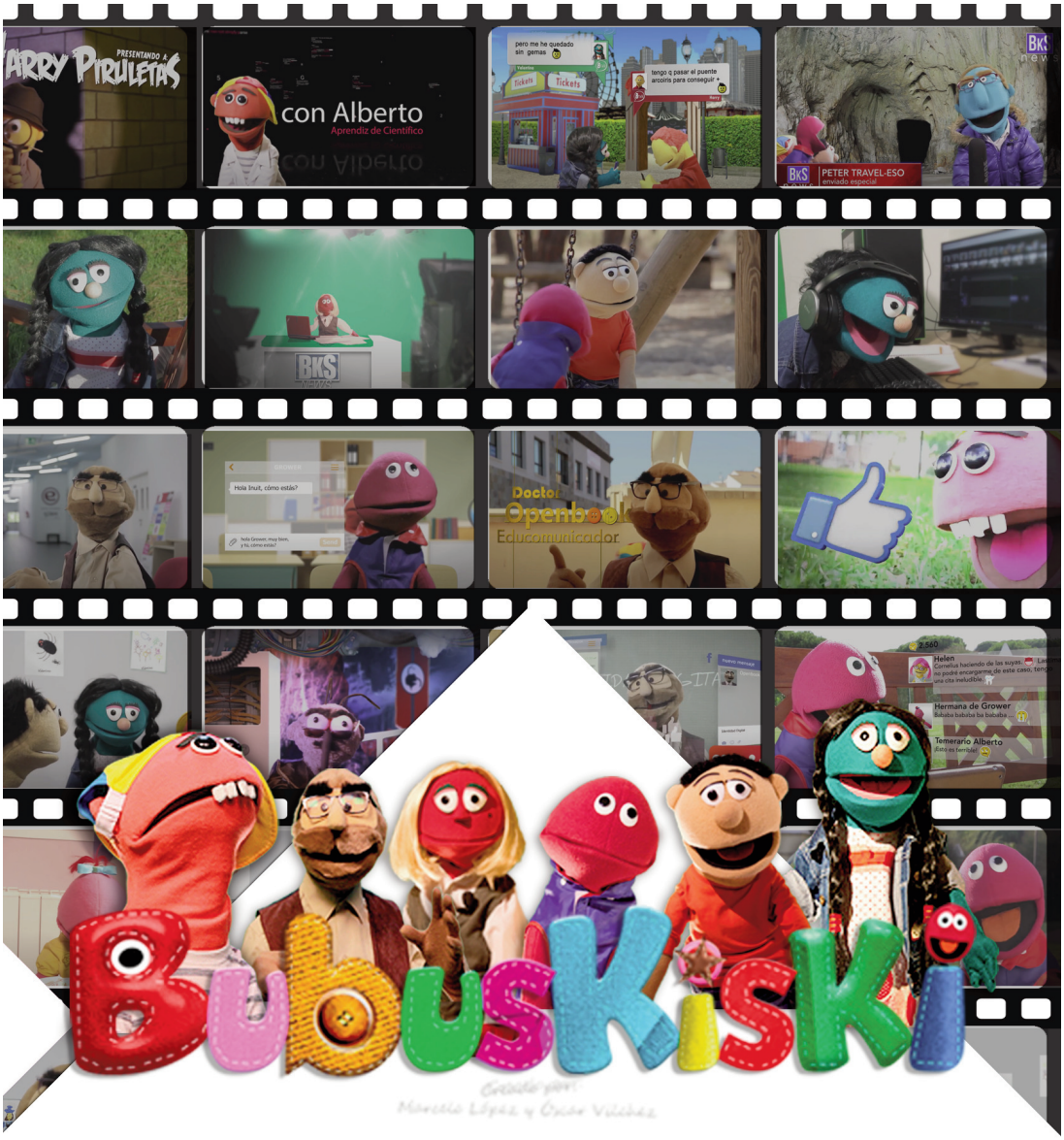
Van-Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo veintiuno editores. https://bit.ly/3F6Z5Hu

Van-Dijck, J., Poell, T., & De-Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001

Vera-Balanza, M.T., Martín, I.S.L., & Romo-Parra, C. (2020). Identidades digitales en WhatsApp: La representación del género entre la población universitaria. *Anàlisi*, (pp. 67-83). https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3244

Walker, P., & Laughter, J. (2019). Shoaling rhizomes: A theoretical framework for understanding social media's role in discourse and composition education. *Computers and Composition*, *53*, 60-74. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.05.005

Wargo, J.M. (2015). Every selfie tells a story …": LGBTQ youth lifestreams and new media narratives as connective identity texts. *New Media & Society*, *19*(4), 560-578.



www.bubuskiski.es

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN

FEDER Fondo Europeo de Desarrollo Regional — Una manera de hacer Europa

UNIÓN EUROPEA

Grupo Comunicar

www.youtube.com/c/CanalBubuskiski

www.facebook.com/Bubuskiski

www.twitter.com/bubuskiski

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar 75

Caleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones
Researchs

Estudios
Studies

Propuestas
Proposals

Comunicar

www.revistacomunicar.com

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Hablemos de series: Binge-watching vs. maratón. La dualidad en el consumo de episodios desde la Teoría Fundamentada

Let's talk series: Binge-watching vs. marathon. The duality in the consumption of episodes from the Grounded Theory

Eva Martínez-Serrano. Profesora Asociada, Departamento de Marketing, Universidad Complutense de Madrid (España) (evamarma@ucm.es) (https://orcid.org/0000-0003-4146-0401)
Dra. Diana Gavilan. Profesora Titular, Esic University, Departamento de Marketing, Universidad Complutense de Madrid (España) (dgavilan@ucm.es) (https://orcid.org/0000-0002-5293-779X)
Dra. Gema Martínez-Navarro. Profesora Contratada Doctora, Departamento de Marketing, Universidad Complutense de Madrid (España) (mgmart01@ucm.es) (https://orcid.org/0000-0002-9047-8010)

RESUMEN

El «binge-watching» hace referencia al visionado consecutivo de episodios de una serie de ficción, generalmente del género dramático, en una sola sesión. Los enfoques sobre su origen, práctica y efectos son diversos y controvertidos. Mediante un enfoque cualitativo-exploratorio analizado con Teoría Fundamentada, este trabajo estudia la experiencia de los usuarios de «binge-watching» a partir de datos recogidos sobre una muestra de 20 individuos combinando técnicas como la reunión de grupo, la entrevista en profundidad y las técnicas proyectivas. Los resultados conducen a la identificación de dos patrones de comportamiento subyacentes asociados al consumo de contenidos dramáticos: el «binge-watching» planificado y el «binge-watching» no planificado. El «binge-watching» planificado es el consumo intencionado de más de dos episodios consecutivos de una serie de ficción cuyos efectos psicológicos son principalmente la gratificación basada en la evasión. El consumo planificado de series tiene un efecto socializador especialmente entre los jóvenes. El «binge-watching» no planificado es el visionado encadenado, no intencionado y espontáneo, de más de dos episodios de una serie de ficción. La unidad de visionado es cada episodio individual, vinculado al siguiente por la curiosidad que despierta la trama. Los efectos psicológicos son la gratificación derivada de la evasión, seguida de un sentimiento de culpa derivado de la pérdida de control. El estudio concluye con la formulación de siete hipótesis para su verificación empírica, implicaciones académicas y profesionales, y futuras líneas de investigación.

ABSTRACT

Binge-watching refers to the consecutive viewing of episodes of a fictional series, usually of the drama genre, in a single session. The approaches to its background, practice, and effects are diverse and controversial. Using a qualitative-exploratory approach analysed with Grounded Theory, this paper studies the experience of binge-watching users from data collected from a sample of 20 individuals combined with techniques such as group meetings, in-depth interviews and projective techniques. Results lead to the identification of two underlying patterns of behaviour associated with the consumption of dramatic content: planned binge-watching and unplanned binge-watching. Planned binge-watching is the intentional consumption of more than two consecutive episodes of a fictional series whose psychological effects are mainly gratification based on evasion. Planned series consumption has a socializing effect, especially among young people. Unplanned binge-watching is the unintentional and spontaneous chained viewing of more than two episodes of a fiction series. The viewing unit is each individual episode, linked to the next by the curiosity aroused by the plot. The psychological effects are gratification derived from evasion, followed by a feeling of guilt derived from the loss of control. The study concludes with the formulation of seven hypotheses for empirical verification, academic and professional implications, and future lines of research.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Binge-watching, series, Netflix, vídeo bajo demanda, Teoría Fundamentada, consumo de contenidos.
Binge-watching, series, Netflix, video streaming, Grounded Theory, content consumption.

Recibido: 2022-06-22 | Revisado: 2022-07-23 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-06 | Páginas: 77-90

1. Introducción

Estados Unidos. Viernes, 27 de octubre de 2017: 361.000 personas devoran «de una sentada», que dura más de ocho horas, los nueve episodios de la segunda temporada de Stranger Things el mismo día de su estreno (Otterson, 2017), a los que se sumaron durante el fin de semana otros 4,6 millones según cifras de Nielsen. Esta es la tendencia que predomina en el actual consumo de producto audiovisual (Shim & Kim, 2018), hasta el punto de adquirir un nombre propio: «binge-watching». Si bien es cierto que existen antecedentes en la década de los 90, con el DVD, el «binge-watching» aparece ligado a las plataformas de streaming que, lideradas por Netflix, ofrecen temporadas completas de series de ficción accesibles desde múltiples dispositivos (televisión, ordenador, móvil…), y cuyos episodios se proyectan de forma encadenada: termina uno y comienza automáticamente el siguiente en segundos. Los episodios duran entre 50 y 60 minutos y relatan una trama principal, generalmente dramática (Fenney, 2014), que se extiende a lo largo de todos los episodios, y cuyo desenlace no llega hasta el final de la temporada (Homeland) o incluso el final de la serie (Perdidos).

Académicamente no existe un consenso sobre el término «binge-watching». Abundan las definiciones enfocadas en el número de episodios visionados en la misma sesión (Sung et al., 2018): más de dos episodios consecutivos de una serie de ficción (Walton-Pattison et al., 2018), varios episodios (Jenner, 2017), a partir de un episodio (Meriviki et al., 2018), de dos (Davis, 2016), de tres (Ciaramella & Biscuiti, 2014), de cuatro (Finney 2014), e incluso el visionado de toda la temporada en un solo día (Ramsey, 2013). La comprensión de la experiencia de los usuarios durante la práctica del «binge-watching» supone desentrañar el proceso cognitivo, emocional y conductual que implica esta experiencia, identificándose tres momentos: antecedentes del consumo, experiencia durante el consumo y efectos posconsumo. Es decir, lo que ocurre antes, durante y después del visionado de los episodios.

Para abordar este análisis se ha elegido un enfoque interpretativo, debido a la naturaleza vivencial del fenómeno desde que se desencadena hasta sus resultados. Existe una larga tradición de investigación interpretativa respecto a la experiencia del consumo (Joy & Sherry, 2003) que avala que la mejor manera de estudiar esta experiencia es dentro de su contexto, conciliando las vivencias de sus participantes y recopilando todas las interpretaciones posibles antes de desarrollar los conceptos finales para demostrar, con la evidencia de los datos, la relación entre dichos conceptos (Bhattacherjee, 2012). Por ello, se ha optado por una investigación cualitativa-exploratoria a través de la Teoría Fundamentada descrita por Glaser (1992). Dicha teoría propone eludir la revisión bibliográfica en la etapa inicial de la investigación y realizarla de manera iterativa, en paralelo a la recopilación e interpretación de datos, minimizando así su influencia en la interpretación. Este aspecto resulta relevante al analizar el fenómeno «binge-watching», cuya literatura es todavía reciente (Walton-Pattison et al., 2018) debido a sus múltiples facetas y a la ausencia de una definición consensuada del término (Davis, 2016).

2. Antecedentes de la investigación: «Binge-watching»

El comportamiento «binge-watching» está ligado a la posibilidad de visionado autoadministrado, donde es el espectador quien decide qué ver y cuándo, sin un esquema de programación (Chmielewski, 2013). La digitalización de los contenidos audiovisuales y su fácil accesibilidad han propiciado este contexto. Se observa que el término «binge-watching» se aplica solo al formato audiovisual de serie, excluyéndose de forma explícita las películas u otras estructuras narrativas dentro de la ficción televisiva (Horek et al., 2018). La práctica «binge-watching» se relaciona con el drama, que aporta una trama con elementos de continuidad que enganchan al espectador conduciéndole a enlazar los episodios.

En los últimos años, diferentes tácticas de la industria, capitaneada por Netfix, han favorecido la práctica del «binge-watching»: lanzamientos de temporadas completas de la serie; finalización de los episodios en un momento álgido de la trama estimulando la curiosidad del espectador; automatización en la forma de reproducir los capítulos –uno termina y automáticamente comienza el siguiente– (Pittman & Sheehan, 2015) y reducción del tiempo entre capítulos para estimular su encadenado –establecido inicialmente por Netfix en 15 segundos, se redujo a 6 en enero de 2020–. Adicionalmente, los acontecimientos ocurridos en 2020 también propiciaron el aumento de la práctica «binge-watching». Con un tercio de la población mundial confinada en su hogar a consecuencia de la pandemia Covid-19,

Netflix registra más de 15 millones de nuevas suscripciones durante el primer trimestre de 2020 (Mena en Statista, 2021, a partir de datos de Netflix), un 50% más que en periodos anteriores. Además de aumentar las fuentes de contenidos, los espectadores amplían las horas de consumo audiovisual y consolidan a las series de ficción como una de las principales alternativas de ocio para combatir el aislamiento. El «binge-watching» emerge como estrategia para regular los estados emocionales ocasionados por esta insólita situación (Sigre-Leirós et al., 2022).

Pero la influencia de la Covid-19 no solo debe analizarse en el ámbito cuantitativo. Arrieta et al. (2020) señalan dos aspectos destacables en relación con la forma de consumo de producto audiovisual a través de plataformas de streaming durante la pandemia. Por un lado, los horarios de visionado se desplazaron desde el clásico prime time (en España, de 20:30 a 24:00 horas) hacia horas impensables en otras circunstancias, como la mañana. El segundo aspecto destacable es el visionado compartido. Durante la pandemia proliferó el uso de plataformas que permiten el visionado compartido. Amigos y familiares encontraron así una forma de reducir la distancia social impuesta por la situación sanitaria. Algunas de las principales plataformas de streaming ofrecen ellas mismas la posibilidad de ver contenidos en grupo y a distancia, como Netflix Party, Vídeo Grupal (Amazon Prime Vídeo) o GroupWatch (Disney+), pero también permiten a sus clientes el uso de otras webs y aplicaciones de terceros.

A diferencia de otros comportamientos similares que aluden a un exceso o comportamiento que se desvía de la norma (alcohol, comida, juego…) y que tienen una valoración social negativa, el «binge-watching» goza de una consideración social positiva. Excepcionalmente, el consumo en exceso de cultura, como la música o la lectura («binge-reading», estudiado por Hanel, 2014), aun fuera de la norma, se aleja de esta animadversión hasta el punto de ser socialmente aceptado e incluso admirado. Algo similar ocurre con el drama seriado, dignificado gracias a sus estructuras narrativas complejas, directores y actores famosos o reconocimiento a través de premios, hasta considerarse un contenido de culto (Jenner, 2017) cuyo consumo en exceso, «binge-watching», no solo carece de juicio social negativo, sino que desata una cierta admiración. En esta línea es destacable el término acuñado por Peterson y Kern (1996), intelectuales omnívoros, para calificar a los «binge-viewers».

Jenner (2017) propuso el término atracón meritorio («binge-worthiness»), dignificando el maratón por la valía del contenido de las series, aludiendo a un placer no culpable (Ramsey, 2013) y socialmente confesable. A pesar de ello, otros estudios han señalado que no se puede obviar su lado negativo: el «binge-viewer» puede dedicar excesivo tiempo a la visualización, lo que puede suponer pérdida de tiempo, malos hábitos de higiene personal o alimentación, e incluso perjudicar sus relaciones sociales (Davis, 2016). También se observa que términos como enganche, droga, o pérdida de control aparecen con frecuencia unidos al discurso de los «binge-viewers».

Diversos autores han estudiado la posible relación entre el «binge-watching» y el comportamiento adictivo (Flayelle et al., 2017; Riddle et al., 2018). En 2000, la Asociación Americana de Psicología incluyó la adicción conductual en el DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales). Aunque hasta el momento solo la adicción al juego estaba incluida en el DSM-IV-TR, Beck et al. (1999) señalan que cualquier conducta puede potencialmente convertirse en adictiva, lo que lleva a considerar el «binge-watching» practicado con cierta intensidad como una adicción conductual.

3. Metodología de la investigación

Para estudiar la experiencia de los consumidores de series en la práctica del «binge-watching», sus antecedentes y resultados, hemos optado por un enfoque cualitativo basado en la metodología propuesta por Glaser y Strauss (1967) Teoría Fundamentada (TF). La TF, considerada un paradigma de investigación, deja espacio para la interpretación y la adaptación, lo que permite el surgimiento de una metodología de investigación (Birks & Mills, 2015).

Nuestra investigación, siguiendo este enfoque, identifica categorías teóricas a partir de los datos a través de un sistema de códigos y subcódigos. Mediante un razonamiento inductivo se realiza una aproximación cualitativa de carácter exploratorio al fenómeno estudiado, proporcionando una visión teórica (Papathanassis & Knolle, 2011). El esquema general del proceso se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Esquema general de la investigación

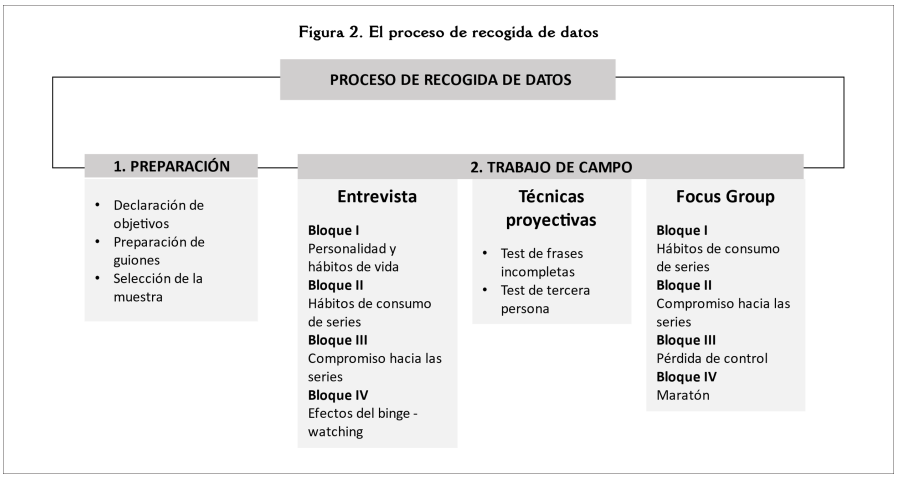
3.1. Técnicas de recogida de datos

Considerando la naturaleza exploratoria de la investigación, para la recopilación de datos se optó por la entrevista personal semiestructurada complementada con técnicas proyectivas y el focus group, todas ellas habituales en la aplicación de TF. La combinación de técnicas de interrogatorio individuales y colectivas nos permite comprobar el efecto de la interacción.

- Entrevistas: Se siguió un guion semiestructurado (tipo embudo, de lo general a lo específico) dividido en cuatro bloques: introductorio (personalidad y hábitos de vida), hábitos de consumo de series, compromiso hacia las series e identificación de los efectos del «binge-watching». Las entrevistas se completaron con dos tipos de técnicas proyectivas, idóneas para que afloren aspectos difíciles de expresar de manera directa, como motivaciones, actitudes o sentimientos subyacentes (Malhotra, 2004): técnicas proyectivas de estímulos incompletos, en concreto un Test de frases incompletas (Para mí el fenómeno Netflix ha supuesto…; Estas series para mí son…), y técnicas proyectivas de expresión, concretamente un Test de tercera persona, a fin de reducir el efecto que la consideración social negativa de la adicción pudiera tener a la hora de hablar de su propio comportamiento (…aunque tú no lo hayas hecho nunca, ¿conoces a algún amigo o compañero que haya dejado de ir a clase por estar viendo una serie?).
- Focus Group: El guion del focus group fue semiestructurado, con secuencia de embudo, y se dividió en cuatro bloques de preguntas: hábitos de consumo de series de ficción, compromiso hacia las series, pérdida de control a la hora de interrumpir el visionado y práctica de maratones.

El resumen del proceso de recogida de datos se muestra en la Figura 2.

Figura 2. El proceso de recogida de datos



3.2. Muestreo

Dado el carácter exploratorio de la investigación, la diversidad ha primado sobre la representatividad en la selección de la muestra (Papathanassis & Knolle, 2011). El procedimiento de muestreo utilizado fue no probabilístico, combinando conveniencia y bola de nieve. Para la selección de los participantes se estableció una sola condición de perfil (la edad mayor de 16 años), y dos condiciones de filtro: ser usuario

de alguna plataforma de video online y haber visto una temporada completa de alguna serie de ficción en los últimos seis meses. Se dispuso de una muestra final de 20 sujetos, a 13 de ellos se les administró la entrevista y los siete restantes participaron en el «focus group».

Para la composición de la muestra del «focus group» se tuvieron en cuenta criterios de homogeneidad (edad y clase social) y heterogeneidad (sexo, estudios y ocupación) recomendados para esta técnica (Malhotra, 2004). Los sujetos seleccionados presentan diversidad en relación con su origen. Eran residentes en España (península e islas) y fuera de España. La Tabla 1 aporta detalles de la muestra y duración de las entrevistas y el «focus group».

Tabla 1. Descripción de la muestra

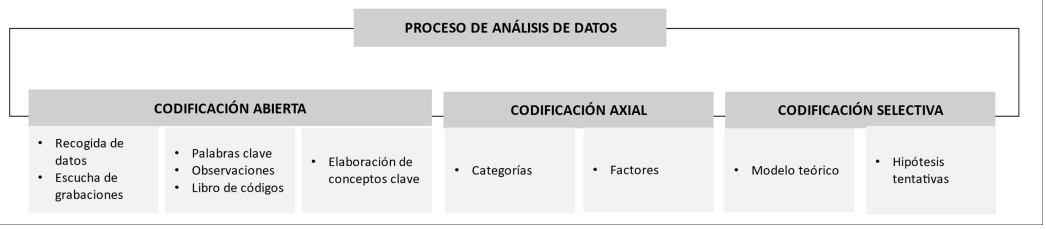
Sujeto	Edad (años)	Ocupación	Nivel de estudios	Género	Entrevista / Focus group (minutos)
1	16	Estudiante	Bachillerato	Mujer	Entrevista (59)
2	20	Estudiante	2º Grado Marketing	Hombre	Entrevista (59)
3	22	Estudiante	4º Grado Publicidad	Mujer	Entrevista (41)
4	22	Estudiante	4º Doble Grado Publicidad Protocolo Eventos	Hombre	Entrevista (37)
5	25	Estudiante (opositor)	Ingeniero agrónomo	Mujer	Entrevista (47)
6	26	Profesor universidad (programa doctorado)	Ingeniero informático (programa doctorado)	Hombre	Entrevista (42)
7	30	Encargada tienda	Técnico caracterización- maquillaje	Mujer	Entrevista (27)
8	39	Ingeniero	Ingeniero industrial	Hombre	Entrevista (22)
9	47	Director Comercial	Licenciado ADE	Hombre	Entrevista (30)
10	53	Profesora infantil	Licenciada Turismo- Magisterio	Mujer	Entrevista (32)
11	58	Militar	Escuela Superior del Ejército	Hombre	Entrevista (28)
12	64	Juez	Licenciada Derecho	Mujer	Entrevista (27)
13	75	Geólogo. Profesor universidad jubilado	Licenciado Geología	Hombre	Entrevista (34)
14	56	Ama de casa	Bachillerato	Mujer	Focus (52)
15	56	Abogada	Licenciada Derecho	Mujer	Focus (52)
16	56	Ama de casa	Bachillerato	Mujer	Focus (52)
17	59	Militar	Escuela Superior del Ejército	Hombre	Focus (52)
18	60	Empresario	Licenciado Biología y MBA	Hombre	Focus (52)
19	60	Empresario	Bachillerato	Hombre	Focus (52)
20	62	Directivo banco	Licenciado Económicas	Hombre	Focus (52)

Las entrevistas se realizaron entre el 21 de mayo y el 1 de junio de 2021 y el «focus group» en julio de 2021. La recogida de datos alcanzó la saturación con 20 sujetos. En investigación cualitativa la saturación ha alcanzado una amplia aceptación como principio metodológico (Saunders et al., 2018). La saturación indica que, considerando los datos ya obtenidos, seguir con la recolección resulta innecesario (Papathanassis & Knolle, 2011).

3.3. Análisis de los datos

Las sesiones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para facilitar la codificación de la información obtenida. El análisis de los datos siguió un proceso de codificación: 1) abierta; 2) axial; y 3) selectiva (Borgatti, 2008).

Figura 3. Proceso análisis de datos



Primero se identificaron los conceptos y se agruparon en categorías (codificación abierta). Para ello, a lo largo de cada entrevista se tomó nota de las palabras clave y de todas las observaciones oportunas, con ello se creó un libro de códigos que se utilizó como base para la codificación axial. Esta actividad de codificación implica la identificación de los conceptos subyacentes y las interrelaciones entre esos conceptos según el tipo de contenido con el que se relacionan, lo que permite su posterior interpretación (Borgatti, 2008). Se excluyeron los códigos no relacionados semánticamente con el resto.

A partir de los datos recogidos se identificaron siete categorías para desentrañar y comprender el proceso de la experiencia del espectador frente al «binge-watching». En esta etapa, y en función de

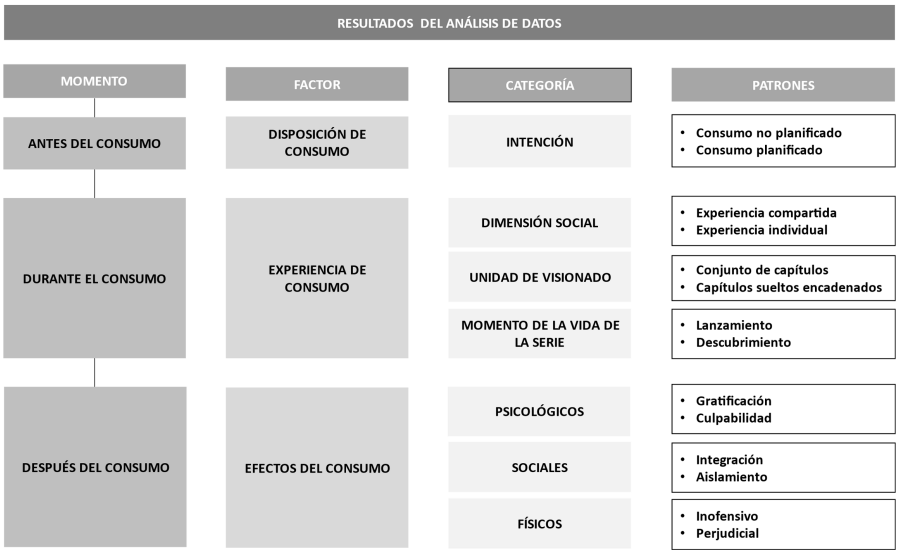
la naturaleza de su influencia, las categorías se agruparon en torno a tres factores (codificación axial). En la última fase de análisis (codificación selectiva), el objetivo era ofrecer una visión general del fenómeno de estudio mediante la creación de un concepto teórico que permitiera la formulación de hipótesis tentativas. Este proceso de codificación se describe en la Figura 3.

4. Resultados

Al analizar los códigos se identifican siete categorías en torno a tres factores que están determinados por el momento del proceso experiencial de los usuarios durante la práctica del «binge-watching»: disposición del espectador (antes del visionado), experiencia de consumo (durante el visionado) y efectos derivados (después del visionado).

El factor disposición del espectador da lugar a la categoría intención. Este es un factor central que desencadena la dualidad del proceso y condiciona el segundo factor, la experiencia ante el visionado, con tres categorías –dimensión social, unidad de visionado y momento de vida de la serie–. Por último, el tercer factor, se refiere al efecto de la conducta «binge-watching» en sus dimensiones psicológica, social y física. En cada una de las siete categorías identificadas se observan dos patrones de comportamiento (Figura 4).

Figura 4. Resultados del análisis de datos



4.1. Disposición de consumo

La disposición es un factor vinculado al momento previo al consumo. Se refiere al modo en que se aborda la experiencia de visionado y la práctica «binge-watching». La disposición solo incluye la categoría intención, y da lugar a dos patrones de consumo, el planificado y el espontáneo.

4.1.1. Consumo planificado vs. consumo no planificado

- Código ilustrativo (planificado): «En verano y días festivos, veo 5 o 6 capítulos de un tirón».
- Código ilustrativo (no planificado): «No me gusta nada tener que esperar a ver otro capítulo. Si es una buena serie y te cortan, dices: solo voy a ver cómo se soluciona. Y ves el capítulo entero. Cuando me veo 5 o 6 capítulos me digo: ¡pero tía! …».

Cuando los entrevistados describen su forma de ver las series aparecen dos patrones. Por un lado, encontramos entrevistados que conciben el «binge-watching» como una actividad más dentro del ocio, que se planifica con antelación. Tiene, pues, un carácter intencional, requiere disponer de tiempo libre suficiente para ver varios capítulos seguidos y decidir previamente que ese tiempo se va a dedicar al visionado de la serie.

Por el contrario, otros entrevistados declaran fijar un tiempo para la serie, no más de dos capítulos, unas dos horas, que luego se sobrepasa debido al interés que desata la trama, restándolo habitualmente de las horas de sueño. El «binge-watching» en este caso no es premeditado y podría calificarse de espontáneo.

En la literatura sobre consumo televisivo, no específicamente de series, se reconoce la existencia de diferentes patrones de «binge-watching». Riddle et al. (2018) introducen el binomio binge intencional y no intencional y lo relacionan con un rasgo de la personalidad: la impulsividad. Ciertos consumidores manifiestan intencionalidad, toman previamente la decisión de practicar «binge-watching», dedicar tiempo y/o recursos a ver múltiples episodios de un programa de televisión, mientras otros realizan esta conducta de forma espontánea, no intencionada. Se trata de sujetos que consumen múltiples episodios del mismo programa sin tener de antemano el objetivo de hacerlo. También Pittman y Sheehan (2015) distinguen diferentes tipos de comportamientos «binge» en relación con las series de ficción, siendo la planificación uno de los factores determinantes de las tipologías «binge». Diferencian entre «binge-viewers» que «planean la borrachera», motivados por la calidad del programa y el aspecto social, y «binge-viewers» no planificados, motivados por la relajación, el compromiso y el hedonismo.

Ambos patrones podrían analizarse desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1985). El «binge-watching» planificado es un comportamiento premeditado y alentado por una norma subjetiva favorable y un afecto anticipado ligado a emociones placenteras por efecto del visionado. Por el contrario, el «binge-watching» no planificado constituye un ejemplo de que la correlación intención-comportamiento, aunque sustancial, puede variar (Ajzen, 2011). El «binge-watching» no planificado podría estar ligado con una baja aptitud para regular la conducta e inhibir impulsos. En términos de afecto, podría haber un arrepentimiento anticipado que actuaría como freno, pero sin la fuerza suficiente para evitar la conducta.

4.2. Experiencia de consumo

El momento del visionado da lugar a un factor, la experiencia de consumo. Sin embargo, este factor agrupa tres categorías: la dimensión social de la experiencia, la unidad de visionado y el tiempo de vida de la serie. De cada una de ellas se desprenden dos pautas de consumo distintas, que se describen a continuación.

4.2.1. Dimensión social de la experiencia: compartida vs. individual

- Código ilustrativo (experiencia compartida): «Los fines de semana veo más de 3 o 4 capítulos seguidos, con mi chico».
- Código ilustrativo (experiencia individual): «Es solitario. Tú te administras tu tiempo».

Los participantes narran una variedad de experiencias. Pittman y Sheehan (2015) describen un recorrido desde el visionado en solitario hasta el planificado con otros. Las vivencias de los entrevistados son susceptibles de agruparse en dos modalidades, según el visionado transcurra en solitario o en compañía. En la encuesta realizada por Sung et al. (2018), entre menores de 30 años, el 83% realiza el visionado habitualmente en solitario frente a un 17% que lo hace acompañado. En el estudio de Feijter et al. (2016) con hombres y mujeres alemanes de entre 18 y 34 años, un 77% de la muestra declaró practicar el visionado en soledad.

Algunas de las prácticas narradas por los participantes muestran una relación entre el «binge-watching» planificado y la experiencia compartida (Pittman & Sheehan, 2015). El «binge-watching» planificado en compañía (pareja, familia o amigos) está ligado a las series de moda, habitualmente coincidiendo con el lanzamiento de nuevas temporadas, como un modo de entretenimiento social. Tiene carácter de evento y requiere una preparación. El «binge-watching» no planificado en compañía surge espontáneamente a partir del visionado de series, con la familia o convivientes, como evolución del tradicional visionado de televisión en familia, tras la cena, con carácter de premio (descanso del día). La dosis de consumo establecida (uno o, como mucho, dos capítulos) se excede, de forma excepcional, en puntos de máximo interés de la serie.

Algunos entrevistados declararon su preferencia por el visionado en solitario de forma premeditada como una actividad más de ocio, que no genera sentimiento de culpa. Un placer solitario, donde se apaga

el teléfono para encerrarse a ver una temporada completa de un programa (Riddle et al., 2018). Cuando se trata de series de moda, los entrevistados jóvenes se mantienen en conexión con otros espectadores a través de las redes sociales de forma que el visionado adquiere carácter de evento. Pang (2014) alude al chat en tiempo real y de-Feijter et al. (2016) sugieren que el «binge-watching» tiene un carácter «solitariamente social». Se practica en solitario dentro de un contexto online socialmente activo.

Los entrevistados que practican el «binge-watching» no planificado en soledad lo describen como una experiencia que a menudo acarrea sentimiento de culpa, posiblemente relacionado con un mayor número de capítulos visionados (de-Feijter et al., 2016). La televisión es el dispositivo de visionado preferido para el consumo en compañía, mientras que el ordenador, la tableta y el teléfono móvil son los dispositivos habituales para el consumo en solitario.

4.2.2. Unidad de visionado: Conjunto de capítulos vs. capítulos sueltos encadenados

- Código ilustrativo (conjunto de capítulos): «Cuando salió Dragon Ball no podía pensar en otra cosa. La vi entera en una tarde, unos siete capítulos de veinte minutos. Hice un grupo para verla».
- Código ilustrativo (capítulos sueltos encadenados): «Te ponen lo interesante al final y dices: no puede ser, no me van a dejar así. Y te pones otro capítulo».

Los datos recogidos sugieren que la diferencia estriba en si se trata de unidades de contenido, como la temporada o, por el contrario, episodios individuales. Cuando el visionado de un conjunto de capítulos está relacionado con el lanzamiento de una nueva temporada de una serie adquiere carácter de evento, como ver la Super Bowl (Pittman & Sheehan, 2015).

En el visionado de capítulos sueltos encadenados, la unidad de contenido es el propio capítulo, que se va enganchando al siguiente al no poderse dominar la curiosidad por saber cómo se desarrolla la trama. La sucesión de capítulos podría incluso llegar hasta la temporada completa. Los entrevistados coinciden en sentirse «enganchados por los dramas», al presentar la narrativa elementos de continuidad (de-Feijter et al., 2016). El drama frente a la comedia, y el suspense dentro del drama, estimulan un mayor tiempo de visionado. Respecto de la estrategia de desarrollo del contenido, los capítulos pueden tener un final cerrado o abierto, siendo este último el que más favorece el encadenamiento, sobre todo cuando las situaciones de máxima tensión dentro de la trama se sitúan al final del capítulo («cliff-hanger»).

4.2.3. Momento de la vida de la serie: Lanzamiento vs. descubrimiento

- Código ilustrativo (lanzamiento): «La quiero ya. Antes que nadie. Antes de que te hagan todos los spoilers».
- Código ilustrativo (descubrimiento): «Siento que alguna serie me atrapa cuando acaba un capítulo y me gustaría verme otro».

La motivación del «binge-watching» planificado ante el estreno de una nueva temporada de una serie de moda entre los jóvenes tiene una naturaleza social, de vinculación al grupo. No se observa entre los entrevistados mayores de 40 años la misma afición por seguir las modas, ni tampoco por ser los primeros en sus círculos en ver una nueva serie o temporada. Este «binge-watching» planificado propiciado por el lanzamiento de una nueva temporada de una serie ha sido ampliamente recogido por la literatura. Según indica Wallenstein (citado por Matrix, 2014), los quince episodios de la nueva temporada de Arrested Development, lanzada por Netflix en el verano de 2013 fueron vistos por el 10% de los espectadores en las siguientes 24 horas.

La motivación del «binge-watching» no planificado está ligada al descubrimiento de una serie, con una trama envolvente, que impulsa al espectador a encadenar un capítulo con otro. Este comportamiento podría verse facilitado por la forma en que los «binge-viewers» seleccionan las series: las escogen cuidadosamente, son prescriptores y recomendados. Presentan un alto nivel de exigencia y abandonan las series que no les gustan. Existen abundantes referencias al efecto descubrimiento y el consecuente visionado encadenado de capítulos. Flayelle et al. (2017) relacionan la inmersión («engagement») en la serie con la estructura de la trama que se extiende a lo largo de toda la temporada, el atractivo de su inicio, y la personalidad de los protagonistas, hacia los que los «binge-viewers» pueden desarrollar fuertes lazos.

4.3. Efectos de la experiencia

Un factor emerge tras el visionado: los efectos del consumo. Estos efectos pueden agruparse según su naturaleza psicológica, social o física. Los efectos psicológicos son la gratificación derivada de la evasión, seguida de un sentimiento de culpa a consecuencia de la pérdida de control y reforzado por el sedentarismo y la procrastinación. Cada una de estas tres categorías da lugar a los patrones de consumo que se describen a continuación.

4.3.1. Efectos psicológicos: Gratificación vs. culpa

- Código ilustrativo (gratificación): «Te evades a otros mundos».
- Código ilustrativo (culpabilidad): «[…] Pierdes el control. Es comparable con una droga, que no puedes dejar de consumirla. Tú quieres dejarlo, pero no puedes».

Parece que el sentimiento de culpa es menor cuando la experiencia es compartida. Los entrevistados ven las series como una forma de entretenimiento inmersivo. Declaran «meterse» de lleno en la trama, estableciendo un vínculo intenso con dichas series. Hablan de las series, piensan en ellas en otros momentos del día, las recomiendan, se identifican con los personajes, compran artículos de merchandising e incluso generan contenidos, habitualmente dibujos. Entre los más jóvenes se desatan sentimientos de desolación y vacío cuando acaba la temporada. Estos efectos han sido estudiados desde la Teoría de los Usos y Gratificaciones (Katz et al., 1973). Pittman y Sheehan (2015) hablan de vivencias que alejan a los «binge-viewers» de la cotidianeidad y sus obligaciones a través de hedonismo, evasión e inmersión. Jones et al. (2018) hablan incluso de escapismo. Esta gratificación se refleja en cualquier manifestación del «binge-watching».

Sin embargo, en el «binge-watching» no planificado aflora el sentimiento de culpa en el discurso de algunos entrevistados. Pittman y Steiner (2019) lo han denominado arrepentimiento post binge y su intensidad se relaciona con la atención que la serie despierta, la cual depende del grado de evasión que se alcanza a través de la narrativa y de la necesidad de completar el relato. Cuanto mayor es la atención, menor es el arrepentimiento. La frase «se pierde el control» emerge cuando los entrevistados aluden al visionado encadenado de capítulos. De esta falta de control brota el sentimiento de culpa. Vicio, enganche, adicción o droga describen la vivencia, palabras que no aparecen en el caso del «binge-watching» planificado.

En el «binge-watching» planificado los entrevistados también pueden experimentar culpabilidad debido a la percepción de que se trata de un comportamiento no saludable, sedentario, un «encierro», propio de un «ermitaño», o por el coste de oportunidad del tiempo (de-Feijter et al., 2016).

A pesar de ello, la autoindulgencia (Sung et al., 2018) actúa como reductora de la culpa. En primer lugar por la ausencia de valoración social negativa del binge-watching, al considerarse las series un contenido de calidad. Y en segundo lugar, por la normalización del comportamiento: todo el mundo lo hace, entonces no es perjudicial.

Por todo lo anterior, parece que el «binge-watching» planificado cursa como una gratificación sin culpa, mientras que el binge-watching no planificado conduce a una dualidad de una gratificación culpable. Este conflicto lo describen Shim et al. (2018) concluyendo que en los «binge-viewers» conviven las experiencias positivas que facilitan y refuerzan el comportamiento junto a sentimientos negativos hacia este.

4.3.2. Sociales: Integración vs. aislamiento

- Código ilustrativo (integración): «Si el grupo es de tres y hay dos personas viendo la serie, te quedas fuera».
- Código ilustrativo (aislamiento): «A lo mejor he quedado con un amigo, le digo que estoy malo y me quedo viendo la serie».

La dualidad observada en el discurso de los entrevistados, socialización vs. aislamiento, coincide con los resultados de Vaterlaus et al. (2019). Los autores reconocen el carácter social de la conducta (los estudiantes afirman hacer nuevos amigos con ello), pero también advierten de que el «binge-watching» puede aislar socialmente.

Los entrevistados más jóvenes declararon hablar de series con sus amigos, recomendar y ser recomendados, estar al tanto de las series de moda, ver capítulos en conexión online, crear grupos de WhatsApp en torno a las series y organizar maratones. Recientemente los jóvenes adultos están adoptando prácticas de segunda pantalla, utilizando otro dispositivo para conectar virtualmente con sus amigos mientras ven una serie. Es lo que se llama visionado compartido (Nee & Barker, 2020; Pires-de-Sá & Roig, 2016). Consideran que las series son algo imprescindible en su vida para poder relacionarse. Posiblemente buscan la conformidad con el grupo. Ver y saber sobre series les integra, hasta el punto de que ellos mismos califican a Netflix como un instrumento de socialización. Es abundante la literatura centrada en los efectos socializantes del «binge-watching» entre jóvenes (de-Feijter et al., 2016; Umesh & Bose, 2019). Ramayan et al. (2018) introducen el término vínculo por atracón («binge-bonding») aludiendo a la cohesión entre los que practican «binge-watching» y, por el contrario, al aislamiento cuando no pueden participar en las conversaciones por no haber visto una serie.

Entre los jóvenes entrevistados el comportamiento «binge-watching» se asocia a una motivación adicional: anticiparse a sus amigos en acabar una serie. Horeck et al. (2018) aluden al ritual de terminar series y acumularlas como si se tratase de trofeos, para luego poder discutir y hacer spoiler de ellas en foros diversos. Aunque los entrevistados declaran que a veces practican «binge-watching» para evitar spoilers, en su discurso la búsqueda de liderazgo asoma como objetivo: ser el primero en completar la temporada es un logro y, por el contrario, ser el miembro que se queda rezagado podría acarrear sentimientos de exclusión.

Entre los entrevistados adultos este efecto socializante se observa con menor intensidad. Las series suelen ser tema de conversación, e incluso de recomendación, entre familia, amistades o compañeros de trabajo; ayudan a entender bromas y referencias culturales. La selección de series descansa en el boca a boca (Pang, 2014).

El aislamiento del grupo a causa de la práctica del «binge-watching» también se desprende principalmente del discurso de los entrevistados jóvenes. Cuando la inmersión en una serie es intensa se desarrolla una fuerte implicación que paraliza temporalmente su vida habitual, incluido el aspecto social (de-Feijter et al., 2016). Aunque la mayoría de los comportamientos binge se asocian con soledad y depresión, en el caso del «binge-watching» este nexo no está claro (Sun & Chang, 2021). Los estudios realizados hasta el momento son insuficientes y contradictorios: mientras algunas investigaciones no han encontrado relaciones significativas entre soledad y depresión (Ahmed, 2017; Tukachinsky & Eyal, 2018), otros trabajos concluyen que sí hay relación.

Es posible que estas discrepancias se deban al hecho de considerar la práctica «binge-watching» bajo un solo patrón de comportamiento. El desdoblamiento del fenómeno en «binge-watching» planificado y no planificado podría explicar las distintas relaciones reseñadas en la bibliografía. Siguiendo este razonamiento, la ausencia de relación con los sentimientos negativos podría asociarse al «binge-watching» planificado, dado su carácter social. Por el contrario, en el «binge-watching» no planificado, dado su carácter mayoritariamente individual, cabría tanto la consideración de causa de la soledad, como de efecto del estado de soledad, en línea con Sun y Chang (2021).

4.3.3. Físicos: Inofensivo vs. perjudicial

- Código ilustrativo (inofensivo): «Ponemos las series después de cenar […]. Las vemos a veces de dos en dos pero alguna vez, ya enviciados, hemos llegado a ver hasta tres capítulos».
- Código ilustrativo (perjudicial): «Hay veces que me han dado las ocho de la mañana».

Una parte de los entrevistados no encuentran aspectos perjudiciales desde el punto de vista físico en la práctica del «binge-watching». Se trata de «binge-viewers» que se administran el tiempo y no abusan del número de episodios vistos en la misma sesión, siendo lo habitual dos episodios, llegando a tres en situaciones de máximo interés de la trama. Es su forma de emplear parte de su tiempo libre, está planificado, y es compatible con el resto de actividades de su vida. Incluso se puede considerar que esta práctica puede ser beneficiosa desde el punto de vista cognitivo, emocional y físico para quien se enfrenta a un problema de salud (Perks, 2019).

Cuando la visualización supera los tres capítulos, la cantidad de horas dedicadas a una actividad de carácter sedentario puede resultar poco sana. Además, el «binge-watching» se asocia al consumo de comida rápida o poco saludable (palomitas, pizza…) incluso de forma compulsiva: «llenar el congelador de comida para el microondas» (Riddle et al., 2018: 590). Otra consecuencia física negativa es la falta de sueño, ya que la mayoría practican «binge-watching» por la noche. Algunos estudiantes entrevistados confiesan verse perjudicados en las horas de sueño, sobre todo en temporada de exámenes.

Los espectadores que practican el «binge-watching» no planificado están más expuestos a consecuencias físicas negativas (Riddle et al., 2018). La literatura reconoce la procrastinación como efecto del «binge-watching». A menudo los «binge-viewers» posponen actividades laborales y sociales –quehaceres domésticos, deberes escolares, deportes–, a causa de estar inmersos en la trama hasta llegar a dedicar una jornada completa a ver una serie (de-Feijter et al., 2016). Davis (2016) asocia niveles elevados de consumo de televisión con mayor riesgo de enfermedad cardíaca y mortalidad por cualquier causa, independientemente de otros factores como actividad física, familia, antecedentes, edad y duración del sueño. Como conclusión de su trabajo califica el «binge-watching» como un comportamiento perjudicial y reclama mayor investigación sobre los efectos adversos de la conducta.

5. Modelo propuesto

El enfoque TF sugiere la identificación de una categoría o categorías centrales y su relación con otras (Borgatti, 2008). En este análisis se identifica como categoría dominante la intencionalidad del proceso de visionado. A partir de esta categoría se observa un desdoblamiento del fenómeno tanto en la experiencia como en los resultados que obtiene el usuario (Figura 5).

Figura 5. Desdoblamiento del fenómeno

FACTORES	DISPOSICIÓN DE CONSUMO	EXPERIENCIA DE CONSUMO			EFECTOS DEL CONSUMO		
CATEGORÍAS	INTENCIÓN	DIMENSIÓN SOCIAL	UNIDAD DE VISIONADO	MOMENTO DE LA VIDA DE LA SERIE	PSICOLÓGICOS	SOCIALES	FÍSICOS
COMPORTAMIENTOS BINGE-WATCHING	MARATÓN PLANIFICADO	Experiencia compartida	Conjunto de capítulos	Lanzamiento	Gratificación	Integración	Sedentarismo Malos hábitos alimenticios
	MARATÓN NO PLANIFICADO	Experiencia individual	Capítulos sueltos encadenados	Descubrimiento	Gratificación culpable	Efecto integrador con posible aislamiento temporal	Sedentarismo Malos hábitos alimenticios Falta de sueño Procrastinación

El modelo de «binge-watching» propuesto podría expresarse en un conjunto de hipótesis tentativas susceptibles de verificación empírica. Estas hipótesis establecen la influencia de las categorías en cualquiera de los tres momentos del proceso (Figura 5). Hipótesis referidas a la disposición de consumo:

- H1: Los usuarios que visualizan episodios sucesivos de series pueden afrontar esta actividad de forma planificada, aunque también puede haber usuarios que afronten esta actividad de forma no planificada.

Hipótesis referidas a la experiencia de consumo: Los usuarios que afrontan la visualización de series como un maratón planificado (vs. quienes realizan un maratón no planificado) tienden a:

- H2a: Realizar esta actividad como una práctica social (vs. una experiencia solitaria).
- H2b: Visualizar un conjunto definido de episodios (vs. una sucesión indefinida de episodios encadenados).
- H2c: Visualizar la serie inmediatamente tras el lanzamiento (vs. el momento del descubrimiento).

Hipótesis referidas a los efectos del consumo:

- H3a: Experimentar como resultado de esta actividad gratificación (vs. culpabilidad).
- H3b: Experimentar como resultado de esta actividad integración social (vs. aislamiento).
- H3c: Experimentar como resultado de esta actividad falta de sueño y procrastinación.

6. Discusión y conclusiones

Las definiciones de «binge-watching» recogidas en la literatura se enfocan en el número de capítulos de la serie visionados consecutivamente, siendo escasas las referencias a otros factores (Flayelle et al., 2020; Merikivi et al., 2020). La investigación realizada muestra que bajo la condición de visionado consecutivo de varios episodios se engloban dos patrones de consumo. Del análisis de las variables identificadas en la investigación se desprende un desdoblamiento del fenómeno «binge-watching» (Starosta & Izydorczyk, 2020). Emergen dos manifestaciones diferenciadas que, aun con el mismo número de capítulos visionados durante una misma sesión, parten de distintas motivaciones, provocan experiencias diversas y tienen como resultado diferentes efectos. La dualidad del comportamiento «binge-watching» pivota en la intención con la que se afronta esta actividad, siendo la intención un aspecto esencial de la conducta (Riddle et al., 2018). La principal contribución académica de esta investigación es la diferenciación entre «binge-watching» planificado, alineado con la Teoría de la Acción Planificada, y «binge-watching» no planificado.

«Binge-watching» planificado es el consumo intencional de más de dos capítulos consecutivos de una serie de ficción habitualmente de contenido dramático. Tiene carácter de evento y se planifica en tiempo como cualquier otra actividad de ocio. Puede desarrollarse en solitario o en compañía (real o virtual) y sucede a través de la pantalla de televisión como dispositivo principal. La unidad de visionado es un conjunto de capítulos determinado de antemano. A menudo se practica cuando se lanza una nueva serie o temporada completa. Los efectos psicológicos del maratón planificado son principalmente positivos: la gratificación basada en la evasión (Jones et al., 2018). No obstante, también hay posibles efectos negativos: un tímido sentimiento de culpa debido al carácter sedentario de la actividad y a que se practique habitualmente ligada a hábitos alimenticios poco sanos, como la comida rápida.

Hemos denominado «binge-watching» no planificado al visionado encadenado no premeditado y espontáneo de más de dos capítulos de una serie de ficción, habitualmente de contenido dramático (Spangler, 2016; Rubenking & Bracken, 2018). Es más frecuente en solitario, debido a su naturaleza no intencional. La unidad de visionado es cada episodio individual, que se va enlazando al siguiente por la curiosidad que suscita la trama y al atractivo de los protagonistas, hacia los cuales los «binge-viewers» desarrollan fuertes lazos. Los efectos psicológicos son de carácter dual. Gratificación a causa de la evasión, tras la que aparece un sentimiento de culpa derivado de la pérdida de control y reforzado por el sedentarismo y la procrastinación. La ausencia de valoración social negativa de la práctica «binge-watching» y la normalización del comportamiento emergen como factores reductores de la culpa. A pesar del posible aislamiento pasajero del «binge-viewer», la consecuencia final del maratón no planificado es la integración (Anghelcev et al., 2022). Sin embargo, son destacables los efectos físicos negativos del maratón no planificado. Es sedentario, se liga a hábitos alimenticios poco saludables y además se practica habitualmente a costa de perder horas de sueño.

Este trabajo tiene importantes implicaciones académicas. La tipificación de comportamientos «binge-watching» propuesta aporta un cierto orden a la hora de comprender los resultados de estudios realizados por diversos autores en relación con los rasgos de personalidad del «binge-viewer», la aplicación de la Teoría de los Usos y Gratificaciones, el sentimiento de culpa o incluso la posible relación con el comportamiento adictivo. Asimismo, el presente trabajo posee implicaciones profesionales. La investigación realizada explica las pautas de consumo del producto audiovisual en el escenario actual. La competitividad empresarial en el sector audiovisual ha multiplicado la abundancia y la disponibilidad de la oferta, generando nuevos patrones de consumo que requieren ser descritos, caracterizados y categorizados, aspecto este último apenas abordado por la literatura hasta el momento. Este trabajo se ha desarrollado desde el prisma cualitativo con el fin de descubrir aspectos no considerados en torno al comportamiento «binge-watching» pero, teniendo en cuenta el interés social, académico y profesional del tema, los resultados deben continuarse con investigaciones futuras en las que poder contrastar las hipótesis planteadas.

Contribución de Autores

Idea, E.M.S., D.G., G.M.N.; Revisión de la literatura (estado del arte), E.M.S.; Metodología, D.G., G.M.N.; Análisis de datos, E.M.S.; Discusión y conclusiones, E.M.S., D.G., G.M.N.; Redacción (borrador original), E.M.S.; Revisiones finales, D.G., G.M.N.; Diseño del proyecto y financiación, D.G., G.M.N.

Apoyos

Artículo 83 proyecto «Marketing y Economía Digital» financiado por el contrato 4157762, Ref. 548-2019 (A-2020) (B-2020) de la Universidad Complutense de Madrid (España).

Referencias

Ahmed, A.M. (2017). New era of TV-watching behavior: Binge watching and its psychological effects. *Media Watch*, *8*(2), 192-207. https://doi.org/10.15655/mw/2017/v8i2/49006

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In *Action control* (pp. 11-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, *26*(9), 1113-1127. https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995

Anghelcev, G., Sar, S., Martin, J., & Moultrie, J.L. (2022). Is heavy binge-watching a socially driven behaviour? Exploring differences between heavy, regular and non-binge-watchers. *Journal of Digital Media & Policy*, *13*(2), 201-221. https://doi.org/10.1386/jdmp_00035_1

Arrieta, E.A., Castillo, L.M., & Amillategui, B.N. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud*, *10*(2), 149-183. https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183

Beck, A., Wright, C., Newman, C., & Liese, B. (1999). *Cognitive therapy for drug addiction*. Paidós.

Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Textbooks Collection. https://bit.ly/3UqAtiG

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage publications. https://bit.ly/3VF5bpI

Borgatti, S. (2008). *Introduction to grounded theory*. https://bit.ly/3uxtr1f

Chmielewski, D.C. (2013). *Binge-viewing is transforming the television experience*. Los Ángeles Times. https://lat.ms/3iPPkWG

Ciaramella, D., & Biscuiti, M. (2014). *Can't stop, won't stop: binge-viewing is our new favorite addiction*. Miner & Co. Studio.

Davis, B.C. (2016). *The Netflix effect and defining binge-watching*. Virginia Common-wealth University Research Report. https://bit.ly/3VljvxN

De-Feijter, D., Khan, V.J., & Van-Gisbergen, M. (2016). Understanding and using context to optimize binge-watching behavior. In *Proceedings of the ACM International conference on interactive experiences for TV and online video* (pp. 59-67). ACM. https://doi.org/10.1145/2932206.2932216

Feeney, N. (2014). When, exactly, does watching a lot of Netflix become a 'binge. *The Atlantic*.

Flayelle, M., Maurage, P., & Billieux, J. (2017). Toward a qualitative understanding of binge-watching behaviors: A focus group approach. *Journal of Behavioral Addictions*, *6*(4), 457-471. https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.060

Flayelle, M., Maurage, P., Di-Lorenzo, K.R., Vögele, C., Gainsbury, S.M., & Billieux, J. (2020). Binge-watching: What do we know so far? A first systematic review of the evidence. *Current Addiction Reports*, *7*(1), 44-60. https://doi.org/10.1007/s40429-020-00299-8

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press. https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014

Hanel, R. (2014). Byliner brings binge culture to books. *Poets & Writers*. https://bit.ly/3HnfISm

Hennink, M., & Kaiser, B.N. (2021). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, *292*, 114523-114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Horeck, T., Jenner, M., & Kendall, T. (2018). On binge-watching: Nine critical propositions. *Critical Studies in Television*, *13*(4), 499-504. https://doi.org/10.1177/1749602018796754

Jenner, M. (2017). Binge watching: Video-on-demand, quality TV and mainstreaming fandom. *International Journal of Cultural Studies*, *20*(3), 304-320. https://doi.org/10.1177/1367877915606485

Jones, S., Cronin, J., & Piacentini, M.G. (2018). Mapping the extended frontiers of escapism: Binge-watching and hyperdiegetic exploration. *Journal of Marketing Management*, *34*(5-6), 497-508. https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1477818

Joy, A., & Sherry-Jr, J.F. (2003). Speaking of art as embodied imagination: A multisensory approach to understanding aesthetic experience. *Journal of Consumer Research*, *30*(2), 259-282. https://doi.org/10.1086/376802

Katz, E., Blumler, J.G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, *37*(4), 509-523. https://doi.org/10.1086/268109

Malhotra, N.K. (2004). *Market research: An applied approach*. Pearson Educación.

Matrix, S. (2014). The Netflix effect: Teens, binge watching, and on-demand digital media trends. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, *6*, 119-138. https://doi.org/10.1353/jeu.2014.0002

Mena, M. (2021). *Baja el ritmo de suscripciones de Netflix tras el boom de la pandemia*. [Digate image]. https://bit.ly/3F0OrCn

Merikivi, J., Bragge, J., Scornavacca, E., & Verhagen, T. (2020). Binge-watching serialized video content: A transdisciplinary review. *Television & New Media*, *21*(7), 697-711. https://doi.org/10.1177/152747641984857

Merikivi, J., Salovaara, A., Mäntymäki, M., & Zhang, L. (2018). On the way to understanding binge watching behavior: the over-estimated role of involvement. *Electronic Markets*, *28*, 111-122. https://doi.org/10.1007/s12525-017-0271-4

Nee, R.C., & Barker, V. (2020). Co-viewing virtually: Social Outcomes of second screening with televised and streamed content. *Television & New Media*, *21*(7), 712-729. https://doi.org/10.1177/1527476419853450

Otterson, J. (2017). 'Stranger Things' season 2 premiere draws more than 15 million viewers in three days. *Variety*. https://bit.ly/3gN1ijh

Pang, A.S. (2014). *In defense of binge watching: It's a thoughtful, smart way to enjoy the new House of Cards season*. Slate. https://bit.ly/3ATyU63

Papathanassis, A., & Knolle, F. (2011). Exploring the adoption and processing of online holiday reviews: A grounded theory approach. *Tourism Management*, *32*(2), 215-224. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.12.005

Perks, L.G. (2019). Media marathoning and health coping. *Communication Studies*, *70*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1519837

Peterson, R.A., & Kern, R.M. (1996). Changing highbrow taste: from snob to omnivore. *American Sociological Review*, (5), 61-61. https://doi.org/10.2307/2096460

Pires-De-Sá, F., & Roig, A. (2016). Challenging prime time television: Co-viewing practices in the Brazilian telenovela. *Convergence*, *22*(4), 392-407. https://doi.org/10.1177/1354856516641623

Pittman, M., & Sheehan, K. (2015). Sprinting a media marathon: Uses and gratifications of binge-watching television through Netflix. *First Monday*, (10), 20-20. https://doi.org/10.5210/fm.v20i10.6138

Pittman, M., & Steiner, E. (2019). Transportation or narrative completion? Attentiveness during binge-watching moderates regret. *Social Sciences*, *8*(3), 99-99. https://doi.org/10.3390/socsci8030099

Ramayan, S., Estella, A.M., & Bakar, I.A. (2018). The effects of binge watching on interpersonal communication among Department of Communication and Liberal Arts (DCLA) Students. *Ideology Journal of Arts and Social Science*, *3*(3), 127-143. https://bit.ly/3FChTQn

Ramsay, D. (2013). Confessions of a binge watcher. *CST Online*. https://bit.ly/2L5CJK7

Riddle, K., Peebles, A., Davis, C., Xu, F., & Schroeder, E. (2018). The addictive potential of television binge watching: Comparing intentional and unintentional binges. *Psychology of Popular Media Culture*, *7*(4), 589-604. https://doi.org/10.1037/ppm0000167

Rubenking, B., & Bracken, C.C. (2018). Binge-watching: A suspenseful, emotional, habit. *Communication Research Reports*, *35*(5), 381-391. https://doi.org/10.1080/08824096.2018.1525346

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, *52*(4), 1893-1907. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Shim, H., & Kim, K.J. (2018). An exploration of the motivations for binge-watching and the role of individual differences. *Computers in Human Behavior*, *82*, 94-100. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.032

Shim, H., Lim, S., Jung, E.E., & Shin, E. (2018). I hate binge-watching but I can't help doing it: The moderating effect of immediate gratification and need for cognition on binge-watching attitude-behavior relation. *Telematics and Informatics*, *35*(7), 1971-1979. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.001

Sigre-Leirós, V., Billieux, J., Mohr, C., Maurage, P., King, D.L., Schimmenti, A., & Flayelle, M. (2022). Binge-watching in times of COVID-19: A longitudinal examination of changes in affect and TV series consumption patterns during lockdown. *Psychology of Popular Media*. https://doi.org/10.1037/ppm0000390

Song, L., Zhang, Q., Hu, B., & Mou, J. (2022). To resist or to purchase: The causal mechanism of binge-watching and program puchase. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *68*, 103021-103021. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103021

Spangler, T. (2016). *Binge nation: 70% of Americans engage in marathon TV viewing Deloitte*. Variety. https://bit.ly/3HqdlOH

Starosta, J.A., & Izydorczyk, B. (2020). Understanding the phenomenon of binge-watching-A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4469-4469. https://doi.org/10.3390/ijerph17124469

Sun, J.J., & Chang, Y.J. (2021). Associations of problematic binge-watching with depression, social interaction anxiety, and loneliness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(3), 1168-1168. https://doi.org/10.3390/ijerph18031168

Sung, Y.H., Kang, E.Y., & Lee, W.N. (2018). Why do we indulge? Exploring motivations for binge watching. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *62*(3), 408-426. https://doi.org/10.1080/08838151.2018.1451851

Tukachinsky, R., & Eyal, K. (2018). The psychology of marathon television viewing: Antecedents and viewer involvement. *Mass Communication and Society*, *21*(3), 275-295. https://doi.org/10.1080/15205436.2017.1422765

Umesh, S., & Bose, S. (2019). Binge-watching: A matter of concern? *Indian Journal of Psychological Medicine*, *41*(2), 182-184. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_279_18

Vaterlaus, J.M., Spruance, L.A., Frantz, K., & Kruger, J.S. (2019). College student television binge watching: Conceptualization, gratifications, and perceived consequences. *The Social Science Journal*, *56*(4), 470-479. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.10.004

Walton-Pattison, E., Dombrowski, S.U., & Presseau, J. (2018). Just one more episode': Frequency and theoretical correlates of television binge watching. *Journal of Health Psychology*, *23*(1), 17-24. https://doi.org/10.1177/1359105316643379

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Medios digitales y participación cívica escolar: Un modelo de mediación paralela

Digital media use on school civic engagement: A parallel mediation model

Camila Contreras. Asistente de Investigación, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile) (cgcontreras@uc.cl) (https://orcid.org/0000-0001-7319-8044)
Josefina Rivas. Asistente de Investigación, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile) (jjrivas@uc.cl) (https://orcid.org/0000-0002-6112-2648)
Rosemberg Franco. Doctoranda, Departamento de Eduación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile) (rfranco1@uc.cl) (https://orcid.org/0000-0002-5188-8973)
Dra. Maryluz Gómez-Plata. Investigadora, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia) (mgomez@unimagdalena.edu.co) (https://orcid.org/0000-0002-1520-3236)
Dra. B. Paula Luengo Kanacri. Profesora Asociada, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile) (bluengo@uc.cl) (https://orcid.org/0000-0001-7228-459X)

RESUMEN

A pesar de la democratización del acceso a los medios digitales, siguen existiendo brechas en los usos y oportunidades según edad, género, nivel socioeconómico y localización. Además, estudios sobre usos de medios digitales por parte de niños y adolescentes se han centrado más en riesgos que en oportunidades. Este estudio analiza la relación entre los usos de los medios digitales (socialización, sociopolíticos y aprendizaje), y el compromiso cívico escolar. Participó una muestra de 524 estudiantes (M_{age}=12; 43,7% niñas) en Santiago de Chile. Se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes para probar un modelo de mediación paralelo en el que el uso de los medios digitales para la socialización se relaciona con el compromiso cívico escolar, a través del uso de los medios digitales con fines sociopolíticos y el uso de los medios digitales con fines de aprendizaje. Finalmente, se realizó un análisis multigrupo por sexo. Los resultados mostraron que el uso de medios digitales para la socialización tiene un efecto positivo en el compromiso cívico escolar a través de la mediación paralela del uso de los medios digitales con fines sociopolíticos y el uso de los medios digitales con fines de aprendizaje. El análisis multigrupo mostró que la mediación es significativa tanto en hombres como mujeres. Los resultados amplían el conocimiento sobre las oportunidades de los medios digitales para el compromiso cívico en contextos escolares.

ABSTRACT

Despite the democratised access to digital media, there are still gaps in uses and opportunities according to age, sex, socioeconomic level, and location. In addition, the study about the use of digital media by children and adolescents has focused more on the risks than on the opportunities. This study analyses the relationship between different uses of digital media (socialisation, socio-political, and learning purposes), with school civic engagement. A sample of 524 students (M_{age}=12; 43.7% girls) from Santiago de Chile participated. Structural equation modelling with latent variables was used to test a parallel mediation model in which the use of socialisation in digital media is related to school civic engagement, through digital media use for socio political purposes and the digital media use for learning purposes. In addition, multigroup analysis by sex was tested. The main results showed that digital media use for socialisation has a positive effect on school civic engagement through the parallel mediation of digital media use for socio-political purposes and the digital media use for learning purposes. The multigroup analysis showed that mediation is significant in both boys and girls. The results have contributed to the expansion of knowledge about the opportunities of digital media on civic engagement in formal school contexts.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, participación cívica escolar, ciudadanía digital, brecha digital de género, adolescencia, mediación paralela.
Digital media, civic school engagement, digital citizenship, digital gender gap, adolescence, mediation model.

Recibido: 2022-08-17 | Revisado: 2022-09-21 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-07 | Páginas: 91-102

1. Introducción

Internet ha facilitado nuevas formas de comunicación bidireccional, promoviendo un nuevo paradigma para entender la interacción humana (Saputra & Siddiq, 2020). Varios investigadores han considerado el incremento de la digitalización de la vida como un potencial democratizador (Zriba, 2019; Mossberger & Tolbert, 2010). Según el portal We Are Social (2021), el 2021 la población mundial fue de 7.830 millones de personas, de las cuales el 59,5% utilizó activamente Internet. En Chile, este informe indica que el 82,3% de la población tiene acceso a Internet. Estos datos reflejan el impulso que la pandemia de Covid dio a la digitalización de la vida, en donde las prácticas sociales se trasladaron a entornos digitales, exigiendo a todos los ciudadanos la adquisición de competencias digitales y evidenciando las desigualdades sociodigitales.

El acceso y uso de Internet no solo ha traído nuevas oportunidades, sino que también ha introducido nuevas formas de participación ciudadana que buscan responder a las nuevas dinámicas de poder del siglo XXI, haciendo necesario redefinir el activismo con la democracia digital como eje, dado que conduce a los ciudadanos a la preocupación por su empoderamiento ampliando la propia participación (Gil-Moreno, 2017). Además, esta redefinición en forma de participación en la sociedad digital ha promovido la investigación sobre los usos de Internet como indicadores de participación y oportunidades para niños, niñas y adolescentes (Livingstone et al., 2018).

Estas oportunidades de participación en la sociedad digital se han conceptualizado bajo el concepto de ciudadanía digital, la cual no sustituye al concepto de ciudadanía, ni es una dimensión, sino mas bien un conjunto de prácticas a través de las cuales se realizan actividades cívicas en entornos digitales. Por tanto, se refiere a la capacidad y uso de las Tecnologías de Infraestructura de Telecomunicaciones (TIC) para planificar, organizar o realizar actividades en los ámbitos de la ciudadanía social, política, económica y académico-cultural (Mossberger et al., 2007; Yue et al., 2019; Runchina et al., 2022).

En cuanto al ejercicio de la ciudadanía digital, desde el 2006, investigadores del grupo Kids Online estudian actividades que se desarrollan en Internet y los riesgos que implican estos entornos digitales para los niños, niñas y adolescentes, generando una tipificación de los tipos de comunicación donde se diferencian los roles más pasivos (el receptor de los contenidos) de los roles más activos e interactivos (participante y actor). Por otro lado, la comprensión de los usos de Internet ha identificado riesgos asociados a actividades comerciales, sexuales y de convivencia (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone et al., 2018; Martin et al., 2018).

En general, estudios que se interesan por las oportunidades que trae la digitalización de la vida de niños, niñas y adolescentes son más limitados que los estudios sobre los riesgos del uso de Internet (Vázquez-Barrio et al., 2020). De lo que se conoce, se ha visto que el uso de los medios digitales puede promover en los niños, niñas y adolescentes el desarrollo de sentimientos de competencia en la creación de contenido digital, la generación de material educativo, la promoción y prevención de la salud, y el apoyo en los logros académicos y el establecimiento de metas (Arab & Díaz, 2015). Sin embargo, a pesar de estas oportunidades, el uso de estos medios digitales suele tener una connotación negativa, ya que conlleva riesgos como la exposición no deseada a la violencia, la creación de perfiles falsos, el ciberbullying, el grooming, la adicción a Internet, entre otros (Arab & Díaz, 2015). Por lo tanto, la presente investigación busca contribuir al conocimiento empírico sobre las oportunidades que la participación en entornos digitales ofrece a niños, niñas y adolescentes.

Además, considerando que el nivel socioeconómico, la edad, el sexo, la ubicación geográfica (urbana/rural) y las habilidades digitales son factores diferenciadores fundamentales para entender el fenómeno (Sanders, 2020). En concreto, el presente estudio pretende analizar la relación entre el uso de medios digitales para la socialización (DSOC) y el compromiso cívico escolar (CIVE), a través del uso de medios digitales con fines sociopolíticos (DPOL) y el uso de medios digitales con fines de aprendizaje (DLEA). Además, considerando las brechas digitales de género descritas por algunos autores (Sanders, 2020; Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021; Masanet et al., 2021; Herranz et al., 2017), se analizó el papel moderador del sexo en el modelo de mediación entre DSOC y CIVE a través de DPOL y DLEA.

1.1. Tipos de usos de medios digitales por niños, niñas y adolescentes

Niños, niñas y adolescentes utilizan los medios digitales con distintos fines. Los instrumentos utilizados por el grupo internacional Global Kids Online (2022) en la dimensión de actividades (oportunidades) y las diferentes formas de participación son agrupados en usos para el aprendizaje, la participación comunitaria, la socialización[1] y la participación cívica. La subdimensión de aprendizaje alude a la posibilidad de buscar información para adquirir nuevos conocimientos, ya sea de forma individual a través del consumo de contenidos educativos, o de forma colaborativa compartiendo con otras personas con los mismos intereses (Garmendia et al., 2012; Jasso-Peña et al., 2019). También se refiere al uso de Internet y las redes sociales para realizar trabajos, tareas y actividades en el entorno educativo, así como para mantener contacto con profesores y compañeros con el fin de resolver dudas (Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021; Laje & Gasel, 2019). En cuanto a la dimensión de sociabilidad, esta se refiere a las nuevas posibilidades de vincularse, socializar con otros y mantener relaciones cara a cara, trascendiendo las limitaciones espaciales, y favoreciendo la identificación y consolidación de grupos con intereses compartidos (Meikle, 2016; Runchina et al., 2022). Por otro lado, la dimensión de ciudadanía y comunidad contempla la extensión y expansión de las posibilidades de participación política a través de la divulgación de las propias experiencias y la consolidación de una identidad digital acorde a las demandas sociales a las que se adhiere (Claro et al., 2021). Aquí, es posible crear sistemas y relaciones que apoyen a comunidades que comparten dinámicas de información sobre acontecimientos que aquejen a su contexto local y global, cuestionando también el papel de las tecnologías digitales en la vida cotidiana (Choi, 2016; Gleason & von-Gillern, 2018; Chen et al., 2021). Las motivaciones para la participación ciudadana son aquellas que, sin adoptar un carácter político, tienen el propósito de resolver los problemas de una comunidad o grupo, mientras que las sociales se refieren a la predisposición a involucrarse en discusiones sobre temas públicos específicos y la necesidad de obtener información, expresar opiniones y persuadir a otros a través de conversaciones políticas informales.

Esta expansión de posibilidades ha dado lugar a nuevas formas de participación, aumentando así el creciente interés de los jóvenes por la política y la participación social, lo cual ha llevado al involucramiento activo de diferentes temáticas a través de innovadoras actividades mediante redes sociales, las cuales tienen una función tanto informativa como discursiva que les permite conectarse entre sí, expresar y compartir sus puntos de vista, emociones e identidades (Emejulu & Mcgregor, 2019; Jost et al., 2018; Kim & Yang, 2016). Estos nuevos espacios de socialización ayudan a los individuos aumentar sus capacidades para alcanzar metas personales a través de actividades colectivas (Consalvo & Ess, 2011). Lo anterior, puede desencadenar acciones que han sido caracterizadas como activismo digital, es decir, formas en las que los ciudadanos utilizan los entornos digitales para influir en el cambio social y político, además de dar voz a grupos usualmente marginados en los medios tradicionales (Lozano & Fernández, 2020).

Los nuevos intereses políticos de los jóvenes responden a un cambio generacional dado que han crecido con los medios digitales y se sienten especialmente atraídos por estas experiencias colectivas que giran en torno a la identidad social, empoderándoles para expresar sus sentimientos y opiniones a través de nuevas formas de comunicación política (Dennis, 2018). Por ello, a la hora de estudiar las formas de participación ciudadana, hay que tener en cuenta los cambios generacionales, añadiendo factores claves como la administración de un perfil en redes sociales o la participación en debates y discusiones online (Holt et al., 2013; Pangrazio & Cardozo-Gaibisso, 2020).

1.2. Participación ciudadana en la sociedad digital

El interés por investigar la participación digital viene motivado por las posibilidades que ofrecen los nuevos entornos digitales, especialmente las redes sociales, estableciendo una cultura participativa caracterizada por la interacción entre iguales, basada en la horizontalidad e independencia de las instituciones tradicionales (Jenkins et al., 2009). Es en esta cultura participativa, en las redes sociales, donde los adolescentes se involucran, colaboran y crean contenidos, a la vez que conectan con un amplio abanico de personas que comparten sus intereses (Kahne & Bowyer, 2019).

Es a propósito de la cultura participativa que la participación ciudadana en entornos digitales debe ser contemplada por la educación, asumiendo el reto de proporcionar a los estudiantes la preparación

necesaria para llevar una vida responsable en una sociedad del conocimiento y orientaciones para mejorar las condiciones humanas como bases de la democracia y la justicia social (Luengo-Kanacri & Jiménez-Moya, 2017). Además, debe dotar a los jóvenes de competencias que les permitan adoptar un papel activo y crítico ante los textos multimedia y los servicios mediáticos multimodales, permitiéndoles así formar parte de la sociedad de la información (Dias-Fonseca & Potter, 2016; Fuentes & Belando-Montoro, 2022).

Luengo-Kanacri et al. (2021) subrayan que el papel de la escuela no debe considerarse de forma general, sino que debe dar cabida a los mecanismos específicos a través de los cuales operan las dinámicas escolares en relación con las diferencias individuales para garantizar un mayor compromiso cívico entre los jóvenes. En este sentido Fernández-Prado et al. (2021) concluyen que la integración individual en la acción cívica no puede sostenerse solo en el entorno presencial u online, sino que debe complementarse con una fuerte participación en ambos entornos para fomentar un compromiso sostenido en el tiempo, que repercuta tanto en los individuos como en sus comunidades. Asimismo, existe evidencia de que la participación digital informal correlaciona positivamente con la participación cívica offline dentro y fuera de contextos escolares (Días-Fonseca, 2019; Manca et al., 2021), convirtiéndose en un factor importante para explicar los mecanismos de implicación, agencia y participación en adolescentes.

Gleason y von-Gillern (2018) realizaron un estudio en el que proponen que los medios digitales proporcionan una forma entretenida y atractiva para que los jóvenes aprendan sobre su ciudadanía y educación cívica, al tiempo que reducen las barreras a la participación. Asimismo, el uso de las redes sociales es una nueva forma en la que los jóvenes pueden desarrollar sus habilidades de ciudadanía digital a través del intercambio, la producción y el debate de información relacionada con la política. A través de los hallazgos empíricos, encontraron diversas actividades de los jóvenes tanto en entornos digitales como fuera de estos, que van desde participar a través de Twitter sobre las protestas políticas que están teniendo lugar en directo, hasta participar en proyectos de servicio comunitario y generar conciencia y apoyo para una financiación escolar equitativa.

1.3. Brechas digitales de género

Con el interés de analizar las políticas públicas en torno a la inclusión digital en Chile, definimos y tipificamos las brechas de acceso (brecha de primer orden), usos (brecha de segundo orden), oportunidades y derechos (Cabello & Claro, 2017b). Se ha destacado que las acciones gubernamentales se centran en el acceso y la conexión individual, considerando oportunidades y beneficios, sin tener en cuenta las diferencias persistentes y sistemáticas entre distintos grupos e individuos de distintos orígenes (Helsper, 2021). En cuanto a las diferencias de género, encontraron que las niñas pasan más tiempo en línea que los niños, y usan más Internet con fines académicos, mientras que los niños lo hacen más con fines de entretenimiento, como jugar en línea (Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021).

Lo anterior refuerza los roles y estereotipos de género, limitando el uso por parte de las mujeres a fines comunicativos y los hombres relacionándose más con habilidades tecnológicas (Masanet et al., 2021). Estas diferencias han llevado a conceptualizar el término brecha digital de género, cuyo propósito es medir el rezago de las mujeres en el acceso, uso y oportunidades de Internet, identificando las barreras que limitan los beneficios de participar en la sociedad digital (Herranz et al., 2017; Del-Campo et al., 2020). La importancia de tipificar las diferencias de usos entre hombres y mujeres radica en que las distintas fuentes de las brechas de género no actúan de forma aislada, sino que interactúan entre sí, acumulando impedimentos en el acceso a las TIC de determinados ciudadanos.

Por ello, es fundamental analizar los tipos de participación digital (aprendizaje, socialización y sociopolítica) y su relación con el compromiso cívico escolar de niños, niñas y adolescentes, prestando especial atención a las diferencias entre niños y niñas. Desde un enfoque de derechos y desarrollo inclusivo, donde los entornos digitales representan nuevos ámbitos de preocupación, es importante salvaguardar los principios de igualdad y no discriminación (Rotondi et al., 2020). Este estudio aportará evidencias empíricas del concepto de brecha digital de género en dominios específicos de la participación digital (aprendizaje, socialización y sociopolítico) y considerando su relación con el compromiso cívico escolar.

1.4. El presente estudio

Considerando estudios previos que relacionan el uso de medios digitales con el compromiso cívico escolar (Literat et al., 2018) y que los adolescentes usan con mayor frecuencia los medios digitales para socializar con otros (Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021), este estudio tiene como objetivo explicar la relación entre el uso de medios digitales para la socialización (DSOC) y el compromiso cívico escolar (CIVE). Específicamente, se probó un modelo en el que los medios digitales utilizados para el aprendizaje y con fines sociopolíticos actúan como mediadores en paralelo de esta relación. En otras palabras, hemos planteado la hipótesis de que un mayor uso para socializar (por ejemplo, comunicarse por videollamada con amigos) conduce a mayores usos con fines de aprendizaje (por ejemplo, buscar información o aprender cosas nuevas) y sociopolíticos (p. ej., discutir sobre política en las redes sociales) lo que, a su vez, predice un mayor compromiso cívico en la escuela. Además, considerando las brechas digitales de género descritas por algunos autores (Sanders, 2020; Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021; Masanet et al., 2021; Herranz et al., 2017), hemos analizado el rol moderador del sexo en el modelo de mediación entre DSOC y CIVE a través de DPOL y DLEA. Creemos que este estudio, además de aportar evidencia empírica, puede contribuir al diseño de políticas públicas en contextos escolares.

2. Método

2.1. Participantes y procedimiento

Este estudio se llevó a cabo en cuatro escuelas (públicas y subvencionadas) de la ciudad de Santiago de Chile (dos aulas por escuela). La muestra estuvo conformada por N=524 estudiantes entre 11 y 15 años (M=12 años, DT=1,11), de los cuales 275 fueron niños (52,5%) y 229 fueron niñas (43,7%), y 20 de ellos no reportan su sexo (3,8%). Asimismo, 413 estudiantes (78,8%) se consideraron chilenos y 79 (15,1%) inmigrantes. Los datos se extrajeron del tiempo 1 del proyecto longitudinal ProCiviCo (Luengo-Kanacri et al., 2020), una intervención escolar dirigida a promover el comportamiento prosocial y la participación cívica para la cohesión social. En este estudio se han utilizado los datos previos a la intervención realizada. En cuanto a la selección de las escuelas, estas se identificaron en la ciudad de Santiago, y se presentó el proyecto tanto al consejo escolar como a la asamblea de profesores de cada escuela para su aprobación. Una vez establecida la alianza, se contactó a los estudiantes y sus respectivos padres, quienes dieron su consentimiento para participar, después de recibir toda la información necesaria sobre el proyecto. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario cara a cara dentro de la escuela, instancia en la que un miembro del equipo de investigación y un profesor de la escuela acompañaron a los estudiantes para responder preguntas en caso de dudas. Posteriormente, los datos fueron codificados para resguardar el anonimato de los participantes y realizar el análisis. Finalmente, cabe destacar que el presente proyecto fue aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, salvaguardando todos los estándares éticos.

2.2. Medidas

2.2.1. Compromiso cívico escolar (CIVE)

Para evaluar el compromiso cívico de los estudiantes, se utilizaron tres ítems de la Escala de Compromiso Cívico (ver anexo). Esta escala es una adaptación del International Study of Civic and Citizenship Education (Torney-Purta et al., 2008a; Torney-Purta et al., 2008b). Las opciones de respuesta iban de 1 (Nunca/Casi nunca) a 7 (Siempre). Ejemplos de estos ítems son «Participaste en actividades organizadas por el colegio o por los alumnos fuera del horario escolar (…)», «Participaste en campañas de recaudación de fondos y donaciones para recaudar fondos y donaciones». Alfa de Cronbach=.672.

2.2.2. Actividades (oportunidades) de uso de medios digitales

Para evaluar el uso de los medios digitales por parte de los adolescentes se utilizaron algunos ítems de la dimensión actividades (oportunidades) en relación con la participación ciudadana, las relaciones sociales y el aprendizaje a partir de la adaptación realizada por Cabello et al. (2018) del instrumento Global Kids Online (2022). Las opciones de respuesta van de 1 (Nunca/Casi nunca) a 7 (Siempre). Se evaluaron tres dimensiones de la siguiente manera.

2.2.2.1. Dimensión sociopolítica (DPOL) Se utilizaron cuatro ítems para evaluar relaciones comunitarias creadas para compartir dinámicas de información sobre los hechos que afectan a la sociedad (ver anexo). Un ejemplo de ítem es «¿Has discutido problemas sociales o políticos con otras personas en Internet?». Alfa de Cronbach=.672.

2.2.2.2. Dimensión de aprendizaje (DLEA) Dos ítems midieron la posibilidad de buscar información para adquirir nuevos conocimientos, utilizando Internet para realizar trabajos y tareas (ver anexo). Un ejemplo de ítem es «¿Has aprendido algo nuevo buscando en Internet?». Correlación de Pearson=.342 p<.001.

2.2.2.3. Dimensión de socialización (DSOC) Dos ítems midieron las nuevas posibilidades de relacionarse y socializar con los demás, trascendiendo las limitaciones espaciales y favoreciendo la identificación y consolidación de grupos con intereses compartidos (ver anexo). Un ejemplo de esta escala «¿Has hablado con la familia o amigos que viven lejos (ej. Por Skype, Hangout, Facetime)?». Correlación de Pearson=.672. p<.001.

3. Análisis

Para el análisis descriptivo y de correlación se utilizó el software SPSS 25. Se probó un modelo de mediación paralela en el que los usos de los medios digitales predijeron el compromiso cívico escolar usando la modelización de ecuaciones estructurales en el software MPLUS 8.3 (Muthén & Muthén, 2017). Esta técnica multivariada utiliza un modelo conceptual, un diagrama de ruta y un sistema de ecuaciones de regresión vinculadas para capturar relaciones complejas y dinámicas dentro de una red de variables observadas y no observadas (Gunzler et al., 2013). Como método de estimación se utilizó la Máxima Verosimilitud (ML). Se utilizaron los siguientes criterios para determinar un ajuste de modelo aceptable: El error cuadrático medio de aproximación (Moot Mean Square Error of Approximation RMSEA) $\leq$0,06, índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index CFI) $\geq$0,95, índice de Tucker-Lewis (TLI) $\geq$0,95, y el residuo estandarizado cuadrático medio (Standardised Residual Mean Square SRMR) $\leq$0,08 indicando un buen ajuste (Hu & Bentler, 1998). En el modelo, las variables se definieron como variables latentes (es decir, constructos o factores que sintetizan los ítems medidos). Antes de probar las relaciones directas e indirectas, se probó el modelo de medida, para verificar que la estructura factorial fuera la adecuada. Se utilizó el enfoque de Bias-correction bootstrap (BC) para determinar la significatividad de los efectos indirectos (IC del 95 %) a través de 5.000 remuestreos.

4. Resultados

4.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas y las correlaciones entre las variables del modelo. La participación cívica escolar se relacionó positivamente con las dimensiones de socialización (r=0,22, p<0,01), sociopolítica (r=0,353, p<0,01) y de aprendizaje (r=0,26, p <0,01) del uso de medios digitales. En otras palabras, los adolescentes con mayor uso de medios digitales para los fines analizados muestran un mayor compromiso cívico escolar.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

Variables	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Sexo (mujeres)								
2. Nivel educativo de la madre	2,45	.50	-.08					
3. Edad	12,27	1,11	-.02	-.14**				
4. Compromiso cívico escolar	2,21	.62	-.08	.04	.01			
5. Dimensión de socialización	2,53	.99	-.13**	.10*	.02	.22**		
6. Dimensión sociopolítica	1,49	1,16	-.13**	.02	.21**	.35**	.29**	
7. Dimensión de aprendizaje	3,64	.82	-.01	16**	-.10*	.26**	.26**	.11*

Nota. 1 hombre=1, mujer=2,2 *p<0.05. ** p<0.01.

En cuanto a las variables de control, el sexo (2=mujeres) se asoció negativamente con la dimensión socialización (r=-.13, p<0,01) y la sociopolítica (r=-.13, p<0,01). Esto significa que las niñas y adolescentes mujeres utilizan menos los medios digitales para estos fines que los niños y adolescentes varones. Asimismo, cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, los adolescentes utilizan más los medios digitales para socializar (r=.10, p<0,05) y para el aprendizaje (r=.16, p<0,01).

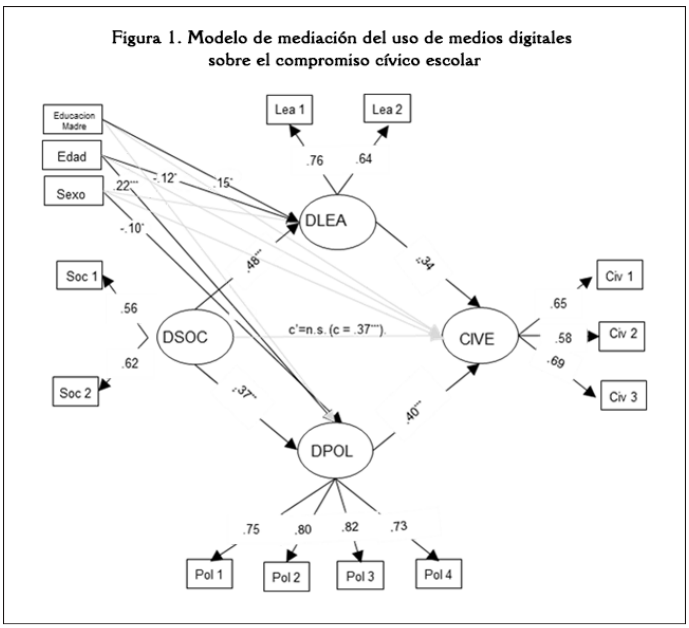
4.2. Modelo de medida

Se incluyeron cuatro variables latentes en el modelo: compromiso cívico escolar, participación sociopolítica digital, sociabilidad digital y aprendizaje digital. Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio para analizar el modelo de medición. Las cargas factoriales de todos los ítems hacia sus respectivos constructos fueron significativas (p<0,001), indicando la unidimensionalidad de cada variable latente analizada. Los índices de ajuste del modelo de medida fueron satisfactorios (RMSEA=.040 [90% IC=.024, .055], CFI=0.979, TLI=.969, SRMR=.033) Chi^2=68,32 p-value =.0018.

4.3. Modelo estructural

Analizamos un modelo de mediación con MPlus, para identificar el efecto indirecto de DSOC sobre CIVE a través de la mediación paralela de DPOL y DLEA. Además, controlamos algunas covariables: sexo, edad y nivel educativo de la madre.

Figura 1. Modelo de mediación del uso de medios digitales sobre el compromiso cívico escolar



Nota. C=Efecto total; c'=Efecto directo. DSOC=Uso de medios digitales para socializar. DLEA=Uso de medios digitales para aprender. DPOL=Uso de medios digitales con fines sociopolíticos. CIVE=Compromiso cívico escolar.

Una vez verificado el modelo de medición, se examinó el efecto del uso de los medios digitales para la socialización (DSOC) sobre el compromiso cívico escolar (CIVE) a través de la mediación paralela del uso de los medios digitales con fines sociopolíticos (DPOL) y el uso de los medios digitales con fines de aprendizaje (DLEA). Además, se controlaron los efectos del sexo, la edad y el nivel educativo de la madre. En conjunto, el modelo estructural mostró un buen ajuste (RMSEA [IC 90%]=.033 [.019, .046], CFI=0.977, TLI=.968, SRMR=.040; Chi^2=95,767 p-value r=.0049). La Figura 1 muestra las rutas de influencia en detalle.

El mayor uso de los medios digitales para socializar se asoció con un mayor uso con fines sociopolíticos y de aprendizaje, lo que, a su vez, condujo a un alto compromiso cívico en la escuela. En cuanto a las variables de control, la edad tuvo un efecto significativo y positivo en DPOL (β=.22; p<.001) y negativo en DLEA (β=-.12; p<.05). El sexo muestra un efecto negativo en DPOL (β=-.10; p<.05), es decir, las niñas y adolescentes mujeres usan menos los medios digitales con fines sociopolíticos que los niños y adolescentes varones. El nivel educativo de la madre incide positivamente en la DLEA (β=0,128; p<.05), es decir, los niños y adolescentes cuyas madres tienen mayor nivel educativo utilizan más medios digitales para aprender.

4.4. Efectos indirectos

La Tabla 2 muestra los efectos de mediación paralelos de DLEA y DPOL en la relación entre DSOC y CIVE. DLEA medió significativamente la relación entre DSOC y CIVE (IC del 95%=[0,082, 0,314]). De manera similar, DPOL medió en la relación entre DSOC y CIVE (95% IC= [.076, .238]). El efecto directo entre DSOC y CIVE en el modelo no fue significativo, indicando una mediación total de DLEA y DPOL. En otras palabras, los adolescentes que socializan a través de los medios digitales tienen un mayor compromiso cívico en la escuela porque utilizan más los medios digitales con fines sociopolíticos y de aprendizaje.

Tabla 2. Efectos indirectos de uso de medios digitales para socializar sobre el compromiso cívico escolar

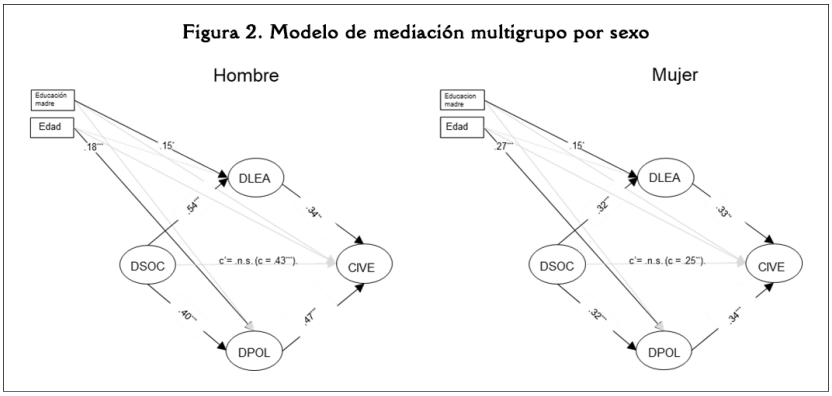
Rutas del modelo	Estimado	BC bootstrap 95% IC	
		Inferior	Superior
Total	.372[a]	.221	.523
Total Indirecto	.305[a]	.194	.476
DSOC → DLEA → CIVE	.160[a]	.082	.314
DSOC → DPOL→ CIVE	.145[a]	.076	.238
Efecto directo DSOC → CIVE	.066	-.165	.288

Nota. DSOC= Uso de medios digitales para socializar. DLEA= Uso de medios digitales para aprender. DPOL=Uso de medios digitales con fines sociopolíticos. CIVE= Compromiso cívico escolar. BC= Bias-corrected bootstrap. Intervalo de confianza fue construido con 5.000 remuestreos. a =El Intervalo de confianza del 95% no incluye el cero.

4.5. Multigrupo por sexo

Se utilizó un análisis multigrupo para explorar las diferencias de sexo en el modelo de mediación paralela. El modelo con todas las rutas invariantes entre grupos mostró un buen ajuste (RMSEA [IC 90%]=.037 [.020, .051], CFI=0.969, TLI=.964, SRMR=.055; Chi^2=173.929 p-value =.0072). La Figura 2 muestra las rutas de influencia en detalle.

Figura 2. Modelo de mediación multigrupo por sexo



Nota. C=Efecto total; c'=Efecto directo. DSOC=Uso de medios digitales para socializar. DLEA=Uso de medios digitales para aprender. DPOL=Uso de medios digitales con fines sociopolíticos. CIVE=Compromiso cívico escolar.

Los efectos indirectos de DSOC en CIVE a través de DLEA y DPOL fueron significativos tanto en niñas y adolescentes mujeres como en niños y adolescentes hombres. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 3, los tamaños del efecto variaron entre hombres y mujeres.

Tabla 3. Diferencias de sexo en efectos indirectos del uso de medios digitales para socializar sobre el compromiso cívico escolar

Rutas del modelo	Niños			Niñas		
	Estimado	BC bootstrap 95% IC		Estimado	BC bootstrap 95% IC	
		Inferior	Superior		Inferior	Superior
Total	.430[a]	.244	.615	.248[a]	.107	.390
Total indirecto	.371[a]	.208	.534	.215[a]	.100	.329
DSOC → DLEA → CIVE	.182[a]	.061	.303	.105[a]	.020	.190
DSOC → DPOL→ CIVE	.181[a]	.088	.290	.109[a]	.050	.168
Efecto directo DSOC → CIVE	.059	-.191	.309	.034	-.120	.188

Nota. DSOC= Uso de medios digitales para socializar. DLEA= Uso de medios digitales para aprender. DPOL=Uso de medios digitales con fines sociopolíticos. CIVE= Compromiso cívico escolar. BC= Bias-corrected bootstrap. Intervalo de confianza fue construido con 5.000 remuestreos. [a] =El Intervalo de confianza del 95% no incluye el cero.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo explicar la relación entre el uso de los medios digitales para la socialización (muy frecuente entre los adolescentes) y el compromiso cívico escolar, a través de la mediación de otros tipos de usos (para el aprendizaje o con fines sociopolíticos). El modelo hipotético que hemos propuesto para explicar esta relación ha demostrado que es plausible que la socialización a través de medios digitales no esté directamente relacionada con el compromiso cívico escolar, sino que esta se relaciona indirectamente, a través del efecto que tiene sobre los usos para el aprendizaje (por ejemplo, buscando información o aprendiendo cosas nuevas) y con fines sociopolíticos (ejemplo, hablar de política en las redes sociales).

A pesar de los riesgos que puede representar el uso de los medios digitales por parte de niños y adolescentes (Arab & Díaz, 2015), los resultados de este estudio muestran el potencial del uso de los medios digitales en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía en contextos escolares. Se confirma una alta correlación entre los usos de los medios digitales para diferentes propósitos (sociopolíticos, socialización y aprendizaje). Además, se encontró que este modelo de mediación paralela es significativo tanto en niños como en niñas, aunque el tamaño del efecto de mediación es mayor en los niños. El uso de los medios digitales para el aprendizaje y con fines sociopolíticos estuvo directamente relacionado con el compromiso cívico escolar, sin embargo, dentro del modelo, el uso de medios digitales para socializar no estuvo directamente relacionado. Considerando que los adolescentes utilizan con mayor frecuencia los medios digitales para socializar a través de plataformas de redes sociales (Cabello & Claro, 2017a; Cabello et al., 2021; De-la-Torre & Fourcade, 2012), propusimos un modelo donde el uso para socializar influye indirectamente el compromiso cívico escolar a través de usos sociopolíticos y de aprendizaje. De manera similar, los resultados mostraron que el uso de los medios digitales para el aprendizaje también media la relación entre el uso para la socialización y el compromiso cívico escolar. En este sentido, cuando los estudiantes usan las plataformas digitales para socializar, aprender nuevos conocimientos y habilidades o para hacer tareas, también predicen mayores niveles de compromiso cívico escolar.

El aumento de las Tecnologías de Infraestructura de Telecomunicaciones (TIC) y la proliferación de teléfonos celulares han puesto en evidencia las disparidades en la forma en que las personas usan y aprovechan estas tecnologías (Helsper, 2017; Helsper, 2021). Así, los beneficios del uso de las TIC dependen no solo del acceso, sino que también de las características individuales, sociales y culturales de las personas para aprovechar las oportunidades disponibles en los entornos digitales. Uno de los desafíos de estudiar la brecha digital es su superposición con otras formas de desigualdad (Herranz et al., 2017), como el sexo o el estatus migratorio. Los resultados están relacionados con el metanálisis de jóvenes, medios digitales y compromiso (Boulianne & Theocharis, 2020), el cual encontró que la forma en que los adolescentes usan los medios digitales en línea tiene consecuencias para el compromiso cívico externo (por ejemplo, voluntariado, participación o protestar) y estos impactos positivos dependen de los usos políticos de los medios digitales, como discutir sobre política en línea, leer o seguir noticias políticas o blogs.

La división por sexo nos muestra que el uso de los medios digitales con fines sociopolíticos y de aprendizaje como mecanismos de mediación funcionan de la misma manera en niños y niñas. Sin embargo, la fuerza de las relaciones entre los diferentes usos de los medios digitales y el compromiso cívico escolar es más fuerte en los niños que en las niñas. Esto es consistente con investigaciones previas que han encontrado que los hombres están más involucrados en actividades de creación de contenidos digitales y están más relacionados con la tecnología, lo que favorece una mayor adquisición de habilidades digitales en comparación con las mujeres (Masanet et al., 2021). Asimismo, evidencia las brechas de género en el uso de los medios digitales, lo que podría, a su vez, reflejarse en la diferencia en el compromiso cívico escolar entre niños y niñas (Rotondi et al., 2020).

Una de las limitaciones de este estudio es el número de participantes inmigrantes, que si bien no es insignificante (15,1% del total de la muestra), consideramos que no representan una muestra suficiente para realizar análisis comparativos, por lo que sería interesante profundizar en cómo se relaciona el estatus migratorio con la brecha digital de segundo orden. En base a lo anterior, esperamos que este estudio pueda incentivar futuras investigaciones considerando el contexto de pandemia y realizar análisis estadísticos con una muestra representativa de niños migrantes, con el fin de explorar los usos que se

les da a los entornos digitales, en el nuevo contexto global y la influencia de la interseccionalidad en este ámbito. Además, somos conscientes de que estos datos fueron recolectados en un solo país, Chile, por lo que sería interesante fortalecer esta evidencia en otros lugares. Aunque el modelo de ecuaciones estructurales ha demostrado que las relaciones causales son plausibles (el modelo ha mostrado un buen ajuste), no descartamos que otros modelos alternativos también sean plausibles, considerando que el diseño del estudio fue transversal. Sería pertinente probar el modelo en futuros estudios longitudinales o comparar diferentes modelos alternativos.

Finalmente, como consideraciones futuras y en cuanto a la contribución al desarrollo de las políticas públicas, creemos relevante que las instituciones educativas reflexionen sobre los desafíos que trae la sociedad digital al proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela podría servir como mediadora para que el uso cotidiano de los adolescentes sobre los medios digitales se traduzca en acciones cívicas, aprovechando el enorme potencial que ofrecen los medios digitales en los procesos de aprendizaje y también en relación a causas sociales y políticas.

Notas

[1] Esta dimensión fue renombrada como «Socialización» debido al análisis factorial realizado posteriormente, según la etiqueta teórica de Meikle (2016).

Contribución de Autores

Idea, C.C., J.R., P.L; Revisión de la literatura (estado del arte), R.F., C.C., J.R; Metodología, C.C., P.L., J.R; Análisis de datos, C.C., J.R., M.G.P; Resultados, M.G.P., C.C., J.R; Discusión y conclusiones, C.C., J.R., R.F., M.G.P; Escritura (borrador original), C.C., J.R., R.F., M.G.P, P.L; Revisiones finales, C.C., J.R., R.F., M.G.P, P.L; Diseño y patrocinio de proyectos, P.L.

Apoyos

Este trabajo fue apoyado por FONDECYT/ANID, Chile (número de proyecto 1191692) y por el Centro Interdisciplinario de Estudios de Conflicto y Cohesión Social, FONDAP/ANID 15130009.

Referencias

Arab, L., & Díaz, G. (2015). Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *26*, 7-13. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001

Boulianne, S., & Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. *Social Science Computer Review*, *38*(2), 111-127. https://doi.org/10.1177/0894439318814190

Cabello, P., & Claro, M. (2017a). *Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile*. https://bit.ly/3Qpu31f

Cabello, P., & Claro, M. (2017b). Public policies for digital inclusion among young people in Chile: Reflections on access, opportunities, outcomes and rights. *Journal of Children and Media*, *11*(2), 248-251. https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306368

Cabello, P., Claro, M., Peña, D.L., & Antezana, L. (2018). La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades. In *Entre selfies y whatsapps: Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 259-278). Gedisa. https://doi.org/https://bit.ly/3W2RzEv

Cabello, P., Claro, M., Rojas, R., & Trucco, D. (2021). Children's and adolescents' digital access in Chile: The role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, *15*(2), 183-201. https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176

Chen, L., Mirpuri, S., Rao, N., & Law, N. (2021). Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. *Educational Research Review*, *33*, 100379. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age. *Theory and Research in Social Education*, *44*, 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Claro, M., Santana, L., Alfaro, A., & Franco, R. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina: Revisión conceptual de iniciativas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://bit.ly/3Da4M8s

Consalvo, M., & Ess, C. (2011). *The handbook of Internet studies*. Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444314861

De-Andrés-Del-Campo, S., Collado-Alonso, R., & García-Lomas-Taboada, J.I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *20*, 34-58. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521

De-La-Torre, L., & Fourcade, H. (2012). El uso de las redes sociales virtuales en niños, niñas y adolescentes. *Infancias imágenes*, *11*, 69-73. https://bit.ly/3TW5kES

Dennis, J. (2018). *Beyond slacktivism: Political participation on social media*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00844-4

Dias-Fonseca, T. (2019). The Internet as a global playground: Young citizens and informal spaces of agency, a Portuguese case study. Mind. *Culture, and Activity*, *26*(4), 1-18. https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1683208

Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools. [La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas]. *Comunicar*, *49*, 9-18. https://doi.org/10.3916/C49-2016-01

Emejulu, A., & Mcgregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, *60*(1), 131-147. https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494

Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A., Cuenca-Piqueras, C., & González-Moreno, M.J. (2021). *Analysis of Teenage Cyberactivists on Twitter and Instagram around the World*. [Conference]. 2021 9th International Conference on Information and Education Technology, Okayama, Japan. https://doi.org/10.1109/ICIET51873.2021.9419619

Fuentes, J., & Belando-Montoro, M. (2022). Redes sociales y otros canales digitales como medios de participación cívica: Un estudio cualitativo de la juventud madrileña. *Foro de Educación*, *20*, 39-63. https://doi.org/10.14516/fde.926

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2012). Los menores en Internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, *15*(38), 37-44. https://bit.ly/3D6o7aB

Gil-Moreno, E. (2017). Nuevos activismos sociales en la era digital: De las masas al crowd. *Política y Sociedad*, *54*, 191-208. https://doi.org/10.5209/POSO.48914

Gleason, B., & Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(1), 200-212. https://bit.ly/3QnEqmp

Global Kids Online (Ed.) (2022). *Global kids online quantitative tools*. https://bit.ly/3AZ6ira

Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modeling. *Shanghai Archives of Psychiatry*, *25*, 390-394. https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-0829.2013.06.009

Helsper, E. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, *11*(2), 256-260. https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306370

Helsper, E. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781526492982

Herranz, C., Lorente, J., & Vítores, I.S. (2017). *Una mirada desde la interseccionalidad a la brecha digital*. https://bit.ly/3KWQrhi

Holt, K., Shehata, A., Strömbäck, J., & Ljungberg, E. (2013). Age and the effects of news media attention and social media use on political interest and participation: Do social media function as leveller? *European Journal of Communication*, *28*(1), 19-34. https://doi.org/10.1177/0267323112465369

Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4). https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Jasso-Peña, F.J., Gudiño-Paredes, S., & Tamez-Solis, J.P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. *Praxis*, *15*, 11-23. https://doi.org/10.21676/23897856.2981

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur. https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001

Jost, J., Barberá, P., Bonneau, R., Langer, M., Metzger, M., Nagler, J., Sterling, J., & Tucker, J.A. (2018). How social media facilitates political protest: Information, motivation, and social networks. *Political Psychology*, *39*(1), 85-118. https://doi.org/10.1111/pops.12478

Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, *44*, 211-224. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108

Kim, E., & Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy. *Journal of Youth Studies*, *19*(4), 438-456. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961

Laje, F.J., & Gasel, A. (2019). Los procesos de incorporación de las TIC en escuelas secundarias de Rio Gallegos. Efectos, avances y problemas. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, *11*(3), 108-170. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.799

Literat, I., Kligler-Vilenchik, N., Brough, M., & Blum-Ross, A. (2018). Analyzing youth digital participation: Aims, actors, contexts and intensities. *The Information Society*, *34*, 261-273. https://doi.org/10.1080/01972243.2018.1463333

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Kids online: Opportunities and risks for children*. The Policy Press. https://doi.org/10.46692/9781847427342

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's Internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, *20*(3), 1103-1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Lozano, A., & Fernández, J. (2020). Educating digital citizens: An opportunity to critical and activist perspective of sustainable development goals. *Sustainability*, *12*(18), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12187260

Luengo-Kanacri, B., & Jiménez-Moya, G. (2017). Good practices on civic engagement in chile and the role of promoting prosocial behaviors in school settings. In *Civics and Citizenship. Moral Development and Citizenship Education. SensePublishers* (pp. 241-254). https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4_11

Luengo-Kanacri, B., Jiménez-Moya, G., & González, R. (2021). Youth civic engagement: Challenges for social cohesion in Latin America. *Political Psychology in Latin America*, (pp. 79-104). https://doi.org/10.1037/0000230-005

Luengo-Kanacri, B.P., Zuffiano, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Tirado, L.U., Thartori, E., Gerbino, M., Cumsille, P., & Martinez, M.L. (2020). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology*, *55*, 48-59.

Manca, S., Bocconi, S., & Gleason, B. (2021). Think globally, act locally": A glocal approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*, *160*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104025

Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). Middle school students' social media use. *Educational Technology & Society*, *21*(1), 213-224. https://bit.ly/3VtQ4Q3

Masanet, M.J., Pires, F., & Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *El Profesional de la Información*, *30*, 1-16. https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12

Meikle, G. (2016). *Social media: Communication, sharing and visibility*. Routledge. https://bit.ly/3S5GAsb

Mossberger, K., & Tolbert, C.J. (2010). Digital democracy: How politics online is changing the electoral participation. In J. Leighley (Ed.), *The Oxford Handbook of American elections and political behavior* (pp. 200-218). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235476.001.0001

Mossberger, K., Tolbert, C.J., & Mcneal, R.S. (2007). Digital citizenship: The Internet, society, and participation. *Online Information Review*, *32*(4), 538-539. https://doi.org/10.1108/14684520810897421

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2017). *Mplus: Statistical analysis with latent variables: User's guide. (Version 8.3)*. [Software]. Statmodel. https://bit.ly/3L2x1aT

Pangrazio, L., & Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, *37*, 49-63. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.49-63

Rotondi, V., Billari, F., Pesando, L., & Kashyap, R. (2020). *Digital rural gender divides in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture. https://bit.ly/3x7v1Zc

Runchina, C., Fauth, F., Sánchez-Caballé, A., & González-Martínez, J. (2022). New media literacies and transmedia learning… Do we really have the conditions to make the leap? An analysis from the context of two Italian licei classici. *Cogent Education*, *9*. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2038344

Sanders, R. (2020). *Qualitative analysis of diversity, equity, and inclusion-related content on websites of high school districts in Illinois*. [Doctoral Dissertation, Aurora University]. https://bit.ly/3Fqm6GT

Saputra, M., & Siddiq, A. (2020). Social media and digital citizenship: The urgency of digital literacy in the middle of a disrupted society Era. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(7), 156-161. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13239

Torney-Purta, J., Barber, C., Wilkenfeld, B., & Homana, G. (2008a). Profiles of civic life skills among adolescents: Indicators for researchers, policymakers, and the public. *Child Indicators Research*, *1*, 86-106. https://doi.org/10.1007/s12187-007-9006-y

Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008b). How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. *Journal of Social Issues*, *64*(4), 857-880. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00592.x

Vázquez-Barrio, T., Torrecillas-Lacave, T., & Suárez-Álvarez, R. (2020). Diferencias de género en las oportunidades de la digitalización para la participación sociopolítica de los adolescentes. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *11*(1), 155-168. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.10

We are social (Ed.) (2021). *Digital 2021 global overview report*. https://bit.ly/3qqetIm

Yue, A., Nekmat, E., & Beta, A.R. (2019). Digital literacy through digital citizenship: Online civic participation and public opinion evaluation of youth minorities in Southeast Asia. *Cogitato*, *7*(2), 100-114. https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1899

Zriba, H. (2019). The role of digital humanities in the democratization of knowledge. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, *1*(4), 82-92. https://bit.ly/3x3RExN

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Factores psicosociales y comportamiento de bajo riesgo de uso de TIC en adolescentes

Psychosocial factors and low-risk behaviour in ICT use among adolescents

Dra. Sara Malo-Cerrato. Profesora Agregada, Departamento de Psicología, Universitat de Girona (España) (sara.malo@udg.edu) (https://orcid.org/0000-0003-3561-0610)
Dra. Maria-de-las-Mercedes Martín-Perpiñá. Profesora Asociada, Departamento de Psicología, Universitat de Girona (España) (mercedes.martin@udg.edu) (https://orcid.org/0000-0002-0922-4380)
Dra. Maria-Gràcia Cornellà-Font. Psicoterapeuta, Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida, Universitat de Girona (España) (mariagracia.cornella@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0003-1616-9292)

RESUMEN

Muchas investigaciones actuales analizan comportamientos de riesgo de adolescentes en el uso de TIC (como el uso excesivo o adictivo), siendo escasas las que exploran las características del comportamiento de bajo riesgo. El objetivo fue analizar el perfil psicosocial de una muestra de 593 adolescentes españoles de 13 a 18 años. El grupo de uso de TIC de bajo riesgo se calculó mediante: «el índice de multitarea mientras se realizan tareas escolares» e ítems sobre conductas de riesgo en el uso de TIC. Se realizaron pruebas Chi-cuadrado y pruebas t y una regresión logística binaria por pasos para predecir el bajo riesgo de uso de TIC. Los resultados mostraron que el 7,1% se clasificó como usuario de TIC de bajo riesgo, con mayor porcentaje de chicas. Su perfil se caracterizaba por: menor autoeficacia digital en redes sociales, menor uso generalizado de las TIC y una actitud menos dependiente; menor extroversión y mayor amabilidad y responsabilidad; un mayor autoconcepto académico; disponer de normas de uso de TIC en el hogar; y un apego menos inseguro y ansioso hacia las figuras paternas. Las variables que predijeron un comportamiento de bajo riesgo fueron: un elevado autoconcepto académico; una baja percepción de ansiedad por separación de los seres queridos; y una puntuación alta en amabilidad. Estos resultados son útiles para proponer intervenciones psico-socio-educativas que promuevan el uso saludable de las TIC.

ABSTRACT

Many current investigations have analysed adolescents' risky ICT behaviours (such as excessive or addictive use), but few have explored the characteristics of low-risk behaviour in this regard. This study aimed to explore the psychosocial profile of a sample of 593 Spanish adolescents aged 13 to 18 who have been categorized as low-risk ICT users. To this end, the low-risk ICT use group was calculated using the "multitasking while doing homework index" and a set of items on risky ICT behaviour. Chi-squared and t-tests were performed and a forward stepwise binary logistic regression was carried out to determine the explanatory variables for low-risk ICT use. The results showed that some 7.1% were classified as low-risk ICT users, with a higher percentage of girls. These users' profile was characterised by: lower digital self-efficacy with social networking applications; less generalized ICT use and a less dependent attitude; less extroversion and more agreeableness and conscientiousness; higher academic self-concept; having rules for ICT use at home; and less insecure and anxious attachment to parental figures. The variables that predicted the likelihood of low-risk ICT behaviour were: high academic self-concept; low perceived separation anxiety from loved ones; and high agreeableness scores. These results are useful for proposing psycho-socio-educational interventions to promote healthy ICT use.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

TIC, autoeficacia digital, actitud digital, personalidad, autoconcepto, familia.
ICTs, digital self-efficacy, digital attitude, personality, self-concept, family.

Recibido: 2022-09-01 | Revisado: 2022-10-08 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-08 | Páginas: 103-113

1. Introducción y estado de la cuestión

En la última década, numerosas investigaciones han tratado de identificar las variables asociadas a los comportamientos de riesgo en Internet. Un ejemplo de ello es el estudio de las variables psicológicas y sociales que predicen el uso excesivo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la adolescencia debido al impacto psicológico que esto puede causar (Helsper & Smahel, 2020; Kuss et al., 2020; Martín-Perpiñá et al., 2019a). El uso excesivo de las TIC se produce cuando el número de horas de uso no permite a los jóvenes llevar una vida normal (Malo-Cerrato et al., 2018; Vondrackova & Šmahel, 2019).

Un reciente metaanálisis sobre la conducta adictiva a Internet (también entendida como uso problemático o excesivo) revela cómo la literatura científica distingue entre variables de personalidad y ambientales a la hora de predecir este comportamiento en adolescentes (Lozano-Blasco et al., 2022). A nivel de variables individuales de personalidad, algunos de los factores de riesgo serían la introversión o la baja autoestima, mientras que la amabilidad o la responsabilidad actuarían como factores protectores. En cuanto a los elementos ambientales, destacan las relaciones de los adolescentes con contextos interpersonales como la familia y la escuela. Se cree que las familias disfuncionales y con conflictos internos pueden predisponer a un consumo excesivo, mientras que las buenas relaciones con los profesores y un buen clima escolar podrían desempeñar un papel protector. El mismo estudio destaca una disparidad en el impacto de la variable género en este tipo de conductas de riesgo. Aunque en las últimas décadas se ha observado una brecha digital en las chicas, en la actualidad se considera que estas diferencias han sido erradicadas en los países europeos (Smahel et al., 2020), y mientras que estudios previos sugieren que las chicas son más propensas a hacer un uso excesivo de las redes sociales (Malo-Cerrato et al., 2018; Müller et al., 2017), un estudio reciente de 19 países europeos reveló que estas diferencias eran mínimas o inexistentes, detectándose altas frecuencias de uso de redes sociales en ambos géneros (Smahel et al., 2020).

Aunque sabemos que es de vital importancia determinar qué perfiles están más asociados a comportamientos de alto riesgo (como el uso excesivo de TIC) en el entorno digital, nuestra pregunta de investigación se centra en el perfil psicológico y social de los adolescentes que presentan un comportamiento de bajo riesgo en relación con el uso de TIC. Este enfoque alternativo no es común en la literatura reciente y ha habido pocas publicaciones sobre este tema. Un ejemplo sería la de Gudmundsdottir et al. (2020), que examinaron el uso responsable de TIC en dos muestras de estudiantes de magisterio en España y Noruega.

Para definir el perfil de bajo riesgo, hemos utilizado: a) una lista de indicadores de conductas de riesgo en el uso de TIC, como tener problemas en la escuela o haber hecho un uso excesivo de las tecnologías (basada en Livingstone et al., 2011), y una pregunta relativa a hacer nuevos amigos en Internet. A este respecto, algunos estudios han indicado que una de las actividades en línea de mayor riesgo entre los niños y adolescentes está relacionada con el comportamiento de comunicarse con personas nuevas que nunca han visto cara a cara (Livingstone et al., 2011; Livingstone & Stoilova, 2021); y b) un índice relacionado con el comportamiento multitarea con los medios digitales mientras se hacen los deberes (en adelante, IMMHW). Existe un amplio consenso científico sobre la fuerte presencia de este comportamiento entre los adolescentes (Ettinger & Cohen, 2020) y sus consecuencias negativas sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, que se asocian a altos niveles de distracción (Luo et al., 2020; Martín-Perpiñá et al., 2019b; Rogobete et al., 2021).

También utilizamos el modelo de los Cinco Grandes Factores (Costa & McCrae, 2004) para explorar el perfil de personalidad de aquellos adolescentes que muestran comportamientos de bajo riesgo en relación con el uso de TIC. Las personas que puntúan alto en amabilidad (cordiales, afables, confiados y dignos de confianza) y responsabilidad (serios, trabajadores y diligentes) suelen evitar hablar mal de los demás y buscar su atención (Seidman, 2013). Por el contrario, los individuos extrovertidos (extrovertidos, gregarios y sociables) con altos niveles de neuroticismo (depresivos, temerosos y ansiosos) y una alta apertura a la experiencia (creativos, perceptivos y reflexivos) tienden a utilizar las TIC para comunicarse con más frecuencia (Marshall et al., 2015), por lo que pueden estar más expuestos a comportamientos de mayor riesgo en el uso de las TIC. Un estudio reciente sobre el uso problemático de las redes sociales muestra

que elevados niveles de extraversión y una baja apertura están relacionados con el uso excesivo de las redes sociales y el «phubbing» (retraimiento de un individuo de la comunicación interpersonal, p. 258), y una baja amabilidad con el «creeping» (navegación pasiva por las redes sociales: 259) y el «catfishing» (alteración de la propia identidad en las redes sociales: 259) (Kav i et al., 2019).

El uso intensivo de ciertas tecnologías entre los jóvenes tiene un impacto negativo en su autoconcepto en general. Tomando una muestra de jóvenes universitarios, Castro-Sánchez et al. (2019) encontraron que aquellos que jugaban menos a videojuegos tenían un mayor autoconcepto académico y social, mientras que el uso más intensivo de esta tecnología tenía un impacto negativo, especialmente en el autoconcepto académico. Respecto a esto, podemos afirmar que el autoconcepto aparece en abundantes estudios (realizados en diferentes contextos culturales) como un factor protector frente a conductas problemáticas en el uso de tecnologías que podrían predisponer a los adolescentes hacia la adicción (Arafa et al., 2019; Echeburúa, 2012).

Sin embargo, la cuestión del acceso a las tecnologías ya no se relaciona únicamente con la edad (Holloway et al., 2013), sino más bien con la oportunidad y el modelo de uso que ofrece la familia respecto a la gestión del uso de los dispositivos digitales. Aspectos como que los miembros de la familia perciban un elevado uso de TIC o que no existan normas de uso de TIC en el hogar han sido identificados como factores de riesgo a la hora de hacer un uso excesivo entre la población adolescente (Martín-Perpiñá et al., 2019a; Malo-Cerrato et al., 2018). Investigaciones recientes parecen indicar cómo el modelo de consumo tecnológico familiar puede interferir en el comportamiento y desarrollo del niño a edades cada vez más tempranas (Coyne et al., 2020). Además, la familia es el primer contexto interrelacional en el que se crean vínculos afectivos entre sus miembros. En los últimos años, numerosos estudios han explorado el papel que juega este tipo de apego en relación con el uso adictivo o problemático de las tecnologías entre adolescentes y jóvenes. Kim y Koh (2018) observaron cómo el estilo de apego evitativo, mediado a través de la autoestima y la ansiedad, explicaba el uso adictivo del móvil entre adolescentes. Del mismo modo, la soledad y la depresión aparecen como constructos psicológicos mediadores entre el vínculo inseguro y la adicción al móvil (Kim et al., 2017). En la misma línea, Ozteke et al. (2017) mostraron que los estilos de apego preocupado y evitativo son predictores del uso problemático de Internet entre los jóvenes. Otros autores, como Ching y Tak (2017), encontraron que los estilos parentales positivos -tanto autoritarios como permisivos- están relacionados con el desarrollo de vínculos seguros, los cuales, a su vez, generan una mayor capacidad de autorregulación en los adolescentes, actuando este último constructo como factor protector frente al uso adictivo del móvil.

Con el fin de abordar las lagunas existentes en la literatura previa, el objetivo del presente estudio es explorar el perfil psicológico y social de adolescentes de entre 13 y 18 años que han sido categorizados como usuarios de bajo riesgo de uso de TIC. En concreto, se explora el perfil de estos sujetos en relación con:

- Su nivel percibido de autoeficacia digital, usos y actitudes hacia las TIC.
- Su perfil de personalidad y autoconcepto.
- El contexto familiar en relación con la percepción del consumo de TIC.
- Las relaciones y estilos de apego con los miembros de la familia.

¿Cuál de las variables exploradas aumenta o disminuye la probabilidad de conductas de bajo riesgo de uso de TIC a estas edades?

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes

De una población total de 5.365 alumnos que cursaban estudios de enseñanza secundaria, bachillerato y formación profesional en la comarca del Alt Empordà (Girona, España), se seleccionó una muestra aleatoria (n=1.218) mediante la técnica de muestreo por conglomerados polietápico. La muestra final estaba formada por 997 estudiantes (90,5% de participación) de seis centros educativos, en su mayoría públicos (91,6%), de la provincia de Girona. A efectos de esta investigación se seleccionó una submuestra de 593 participantes con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años (M=15,50; DT=1,240), ya que fueron los que respondieron a todas las escalas exploradas en el estudio. En cuanto al sexo, el 55%

eran chicas, y en cuanto al curso escolar, los alumnos cursaban 3º y 4º de enseñanza secundaria (n=323), 1º y 2º de Bachiller (n=244), o formación profesional (n=26).

2.2. Instrumentos

2.2.1. Escalas usadas para definir el bajo riesgo de uso de TIC

Índice de Media-Multitasking mientras realizan las tareas escolares (IMMHW). Este índice se calculó utilizando una adaptación de la escala desarrollada por Ophir et al. (2009). Se calculó a partir de la pregunta «¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades al mismo tiempo que estudias o haces los deberes?» (1=nunca y 5=continuamente). La consistencia interna fue de 0,82.

La Escala de Actitudes y Uso de Medios y Tecnología (Media and Technology Usage and Attitude Scale: MTUA) (Rosen et al., 2013). Consta de 60 ítems agrupados en 15 subescalas que evalúan la frecuencia de uso y las actitudes hacia las TIC. Usando la escala de cinco ítems referentes al «número de amigos en Facebook/Instagram», evaluada en una escala numérica de 10 puntos (0, 0-10, 10-50, 51-100, 101-175, 176-250, 251-375, 376-500, 501-750, 751 o más), se utilizó la pregunta: «¿A cuántos amigos has conocido por Internet y nunca en persona?».

Lista de ítems relativos a problemas o experiencias negativas como consecuencia del uso de las TIC (móvil, tableta u ordenador) (creada ad hoc por los autores y basada en Livingstone et al., 2011): «He tenido problemas de rendimiento en la escuela» «He realizado un uso excesivo (he pasado más horas de las habituales con ellas)» «He mentido o suplantado a otra persona» «He dicho cosas inapropiadas» «He gastado más dinero del que debía» «He consultado páginas con contenidos inapropiados para mi edad». La respuesta a esta escala era dicotómica (Sí/No).

2.2.2. Escalas usadas para analizar los usos y actitudes hacia las TIC

Autoeficacia digital percibida (creada ad hoc por los autores). La pregunta utilizada fue: «Hasta qué punto crees que dominas las siguientes herramientas y aplicaciones: Word; Excel; Power Point; Prezzi; creación y edición de blogs; Google Drive u otras plataformas de almacenamiento en la nube como iCloud o Dropbox; Facebook; Twitter; Instagram; WhatsApp; creación y edición de vídeos; participación en debates o conversaciones online». Se evaluó en una escala de 1 (nada) a 5 (muy alto). El alfa de Cronbach fue de 0,76.

La Escala de Actitudes y Uso de Medios y Tecnología («Media and Technology Usage and Attitude Scale: MTUA») (Rosen et al., 2013). Se exploró la frecuencia de uso de las siguientes subescalas: uso del smartphone; uso de redes sociales en general; búsqueda en Internet; uso de correo electrónico; y uso de medios diseñados para compartir. Además, se consideraron las siguientes subescalas relacionadas con las actitudes hacia las TIC: positiva (0,74), negativa (0,63), y ansiedad/dependencia tecnológica (0,83). Esto se evaluó en una escala de 1 (Nunca) a 10 (Continuamente).

2.2.3. Escalas usadas para determinar el perfil de personalidad

Inventario NEO Five Factor (Costa & McRae, 2004): se utilizó una versión abreviada del NEO PI-R, que evalúa cinco rasgos de personalidad y consta de 60 ítems (0=Totalmente en desacuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Los Alfas de Cronbach para cada dimensión fueron: Neuroticismo 0,68, Extraversión 0,60, Apertura a la Experiencia 0,65, Amabilidad 0,53 y Responsabilidad 0,69.

Versión adaptada al catalán del Autoconcepto AF5 (Malo et al., 2014): consta de 30 ítems e incluye las cinco dimensiones (Familiar, Académico, Social, Emocional, Físico) (0=Nunca y 10=Siempre). Las propiedades psicométricas fueron muy buenas para este estudio y similares a las de la escala original: la consistencia interna osciló entre 0,75 (social) y 0,91 (académico).

2.2.4. Escalas para determinar el contexto familiar de uso de TIC y las relaciones afectivas familiares

Tipología auto-atribuida de consumo de las TIC en la familia (versión adaptada de Casas et al., 2007). Se trata de una escala de un solo ítem que pregunta a los participantes sobre sus percepciones respecto al consumo de sus progenitores (padre/madre), en base a cinco categorías de respuestas (1=Tu padre/madre no las usa nunca o casi nunca; 2=Tu padre/madre es un consumidor bajo; 3=Tu padre/madre es un

consumidor medio; 4=Tu padre/madre es un consumidor bastante elevado; 5=Tu padre/madre es muy alto consumidor).

Normas de uso de las TIC en el hogar (versión adaptada de Hiniker et al., 2016). Se creó una pregunta de respuesta dicotómica (Sí/No) para explorar si existen normas de uso establecidas para el uso de TIC (móvil, ordenador, tableta, etc.) en casa. Versión española de Cartes, Modelos de Relación Individual, versión abreviada (Cartes, Models Individuelles de Rélation: CaMir-R) (Balluerka et al., 2011). Esta versión abreviada de la prueba CaMir evalúa la representación mental de siete dimensiones de apego a partir de 32 ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Muy de acuerdo y 5=Muy en desacuerdo): «Seguridad: disponibilidad y apoyo de las figuras de apego» se relaciona con el apego seguro; «Preocupación familiar» e «Interferencia parental» con un apego inseguro ansioso; «Autosuficiencia y resentimiento hacia los padres» con un apego inseguro evitativo; y, por último, «Trauma infantil» con el apego desorganizado. «Valor de la autoridad de los padres» y «Permisividad parental» están relacionados con las representaciones de la estructura familiar. La consistencia interna para este estudio osciló entre 0,57 para «Valor de la autoridad parental» y 0,84 para «Seguridad», con la excepción de «Permisividad parental» (0,45). Estos valores se corresponden con los detectados en el estudio de Balluerka et al. (2011), que los consideran aceptables para escalas con menos de ocho ítems.

2.3. Procedimiento

Se solicitó permiso al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, a los directores de los centros educativos y a las asociaciones de padres y madres de alumnos, informando de los objetivos de la investigación. Se garantizó la confidencialidad en el uso de los datos y el anonimato a los responsables de los centros educativos y a los adolescentes participantes. El cuestionario se dividió en dos partes para evitar la fatiga de los sujetos, y se administró en el aula en dos sesiones de una hora, con el apoyo de dos investigadores. Al tratarse de un estudio con seres humanos, se siguieron las normas éticas de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores modificaciones.

2.4. Análisis de datos

Se crearon dos grupos para explorar el objetivo general: un grupo de uso de bajo riesgo y un grupo de uso normativo, a partir de tres escalas: 1) el IMMHW: se calculó la puntuación media del índice y se añadió una desviación estándar (en adelante DT) (2,38+0,71). Se consideró que aquellos participantes que se situaron por encima de la media de 3,09 presentaban un elevado IMMHW, mientras que se consideró que los que obtuvieron una puntuación de 1,67 o menor (media-1 DT) pertenecían al grupo con bajo IMMHW; 2) la MTUA-S: se seleccionaron aquellos sujetos que marcaron las opciones «0 amigos» y «1-10 amigos» (referidas a Facebook/Instagram y a sus amigos online) en respuesta a la pregunta «¿Cuántos amigos has conocido online y nunca en persona?»; y 3) se seleccionaron también los participantes que respondieron que NO habían tenido problemas o experiencias negativas como consecuencia del uso de las TIC. Se asignó el valor «0» al grupo de uso normativo y «1» al grupo de uso de bajo riesgo. Para los tres primeros objetivos se realizaron pruebas chi-cuadrado o pruebas t, dependiendo del tipo de variables exploradas, y para el cuarto objetivo se realizó una regresión logística binaria por pasos hacia delante para determinar las variables explicativas del perfil de bajo riesgo en el uso de TIC. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 27.0. El nivel mínimo de significación estadística exigido en todas las pruebas fue $p<.05$.

3. Análisis y resultados

3.1. Perfil sociodemográfico y prevalencia del grupo de bajo riesgo de uso de TIC

La prevalencia de chicos (n=12) y chicas (n=30) que componen el grupo bajo riesgo de uso de TIC fue del 7,1% del total, siendo el porcentaje de chicas (71,4%) significativamente mayor ($\chi 2=4,944$; $p=0,026$) que el de chicos. La edad media fue de 15,29 años (DT=1,274), no observándose diferencias estadísticamente significativas.

3.2. Autoeficacia digital percibida y usos y actitudes hacia las TIC

Los participantes del grupo de bajo riesgo en el uso de TIC se percibieron a sí mismos como significativamente más competentes en el uso de Power Point ($t_{(63,58)}$=-3,266; p=0,002; d=0,89), mientras que informaron de un menor dominio de Facebook ($t_{(46)}$=3,039; p=0,004; d=1,33), Twitter ($t_{(50,88)}$=3,856; p<0,005; d=1,60), Instagram ($t_{(45)}$=3,036; p=0,004; d=1,26) y WhatsApp ($t_{(45,09)}$=2,510; p=0,016; d=0,68), en comparación con los demás participantes. También informaron de un menor uso de TIC en relación con: las actividades que pueden realizarse con un móvil (por ejemplo, el uso de aplicaciones móviles) ($t_{(591)}$=3,405; p=0,001; d=1,80), las redes sociales en general (por ejemplo, subir fotos a una plataforma de redes sociales) ($t_{(591)}$=4,450; p<0,005; d=1,92), la búsqueda en Internet (por ejemplo, de fotos) ($t_{(591)}$=3. 430; p=0,001; d=2,27), compartir en las redes sociales (por ejemplo, ver videoclips en el ordenador) ($t_{(591)}$=2,651; p=0.008; d=1,87), enviar mensajes de texto ($t_{(591)}$=3,301; p<0,005; d=2,07), hacer llamadas telefónicas ($t_{(591)}$=2,112; p=0,035; d=2,25), jugar a videojuegos ($t_{(591)}$=3,375; p=0,007; d=2,35) y ver la televisión ($t_{(591)}$=2,981; p=0,003; d=2,14). Este grupo también mostró una actitud significativamente menos dependiente/ansiosa hacia las TIC ($t_{(47,163)}$=3,152; p=0,003; d=1,10) que el grupo de uso normativo.

3.3. Personalidad y autoconcepto

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de extraversión ($t_{(591)}$=1,960; p=0,05; d=6,03), amabilidad ($t_{(591)}$=-3,343; p=0,001; d=5,21) y responsabilidad ($t_{(591)}$=-4,929; p<0,005; d=5,93): el grupo de bajo riesgo en el uso de TIC presentó mayor puntuación en responsabilidad y amabilidad y menor en extraversión. En cuanto al autoconcepto, se observaron diferencias en el autoconcepto académico ($t_{(56,617)}$=-7,466; p<0,005; d=1,84), siendo las puntuaciones más elevadas entre el grupo de bajo riesgo.

3.4. Contexto familiar respecto al uso de TIC

En este estudio se ha explorado la forma en que los adolescentes categorizan a sus progenitores como consumidores de TIC, no observándose diferencias significativas entre los dos grupos con respecto a los padres y a las madres. Un 29,8% de los adolescentes informaron tener normas en el hogar a la hora de usar las TIC, siendo las diferencias estadísticamente significativas al comparar los dos grupos: el 26,8% pertenecía al grupo de bajo riesgo y el 3% restante al grupo normativo ($\chi 2_{(1)}$=3,653; p=0,05).

3.5. Dimensiones de la CaMir-R

En cuanto a los modelos individuales de relación parental y vínculo afectivo, se observaron diferencias estadísticamente significativas para el factor «preocupación familiar» ($t_{(591)}$=-2,117; p=0,035; d=0,77), mostrando un apego menos preocupado aquellos adolescentes de bajo riesgo de uso de TIC. Analizando todos los ítems de esta escala, aparecen diferencias significativas en: «Tengo la sensación de que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos» ($t_{(49,952)}$=-3,428; p=0,001; d=1,28), que corresponde al factor preocupación familiar y «Mis padres me han dado demasiada libertad para hacer lo que quiera» ($t_{(591)}$=-1,912; p=0,05; d=0,94), que se refiere al factor permisividad parental, que representa la estructura familiar. El grupo de adolescentes de bajo riesgo presentó mayor puntuación en ambos ítems, lo que refleja un mayor desacuerdo con estas afirmaciones.

3.6. Factores que predicen el bajo riesgo de uso de TIC

Se realizó una regresión logística binaria siguiendo el método de pasos hacia adelante (Wald). La variable dependiente fue el bajo riesgo de uso de TIC y se incluyeron como covariables todas aquellas que mostraron una relación estadísticamente significativa en los análisis anteriores. El modelo clasificó correctamente al 92,9% de los participantes y explicó el 28% de la varianza (R2 de Nagelkerke=0,285).

Las variables que se determinó que incrementaban la probabilidad de bajo riesgo de uso de TIC fueron las siguientes: informar de un elevado autoconcepto académico (OR=1,573; IC 95%=1,230-2,013), tener una baja percepción de ansiedad por separación de los seres queridos (OR=1,448; IC 95%=1,111-1,888) y una elevada puntuación en la dimensión de amabilidad (OR=1,074; IC 95%=1.002-1.150); en cambio, ser chico (OR=0,414; IC 95%=0,187-0,918), hacer un mayor uso de las redes

sociales en general (OR=0,725; IC 95%=0,598-0,878), percibir una alta autoeficacia en el uso de Twitter (OR=.774; IC 95%=.603-.992) y un elevado nivel de uso de la televisión (OR=0,823; IC 95%=0,677-0,999) reducen la probabilidad de bajo riesgo de uso de TIC (Tabla 1).

Tabla 1. Variables psicosociales incluidas en la ecuación del modelo de regresión logística binaria que predicen el bajo riesgo de uso de TIC

Pasos	Variables	B	E.T	Wald	gl	p	OR	IC 95%	
Paso 7 (g)	Género(1)	-.881	.406	4,709	1	.030	.414	.187	.918
	Twitter	-.257	.127	4,104	1	.043	.774	.603	.992
	AmabilidadNEOFFIVIR	.071	.035	4,078	1	.043	1,074	1,002	1,150
	AF5__AcadémicoVIR	.453	.126	13,003	1	.000	1,573	1,230	2,013
	MTU__GeneralSocialMediaUsageVIR	-.322	.098	10,760	1	.001	.725	.598	.878
	MTUA_TViewingVIR	-.195	.099	3,870	1	.049	.823	.677	.999
	Tengo la sensación de que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos	.370	.135	7,487	1	.006	1,448	1,111	1,888
	Constante	-5,948	1,505	15.625	1	.000	.003		

Nota. Variable(s) introducidas en el paso 1: AF5__AcadémicoVIR; b. Variables especificadas en el paso 2: MTUA_UsoGeneralSocialMediaUsageVIR; c. Variables especificadas en el paso 3: Twitter; d. Variables especificadas en el paso 4: Tengo la sensación de que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos; e. Variables especificadas en el paso 5: Amabilidad NEOFFIVIR; f. Variables especificadas en el paso 6: Género; g. Variables especificadas en el paso 7: MTUATViewingVIR.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue describir el perfil psicosocial de una muestra de adolescentes de 13 a 18 años que presentan conductas de bajo riesgo en el uso de TIC. Se identificó una mayor prevalencia de chicas que de chicos en el grupo de uso de bajo riesgo de TIC y la edad no parece ser un elemento diferenciador. Del total de la muestra, el 7,1% de los adolescentes presentaba un uso de bajo riesgo de TIC. Aunque la brecha digital entre géneros con respecto al acceso a las TIC está disminuyendo (Smahel et al., 2020), algunos estudios previos han confirmado que las chicas son usuarias más intensivas (Müller et al., 2017). En cuanto a los comportamientos de riesgo, las chicas se identifican con mayor frecuencia con situaciones problemáticas como consecuencia del uso de TIC y redes sociales (Malo-Cerrato et al., 2018; Smahel et al., 2020). Además, las chicas también hablan más con sus progenitores sobre lo que hacen online (Smahel et al., 2020), considerándose este un comportamiento que protege frente a los riesgos online (Durager & Livingstone, 2012). Los resultados del presente estudio parecen indicar que las chicas se encuentran en los dos extremos en cuanto al uso de la tecnología: por un lado, su uso de TIC y redes sociales es más excesivo (alto riesgo), mientras que, por otro, también es más adaptativo (bajo riesgo). Esto señala la importancia de realizar intervenciones psicoeducativas diferenciadas según el género y el tipo de uso para promover la seguridad online.

El primero de los objetivos específicos del estudio era explorar el nivel percibido de autoeficacia digital, usos y actitudes hacia las TIC. En cuanto a las aplicaciones informáticas que pueden estar relacionadas con un mayor uso de TIC en el ámbito académico, se constata que dicho uso es más frecuente entre los adolescentes que presentan un comportamiento de bajo riesgo. Sin embargo, aquellos adolescentes que presentan un perfil de bajo riesgo se perciben a sí mismos con una menor autoeficacia digital que el resto de adolescentes cuando se trata de herramientas utilizadas para tareas más relacionales y comunicativas. Además, las dos aplicaciones en las que ambos grupos se auto-percibían con mayor competencia digital eran WhatsApp e Instagram (por este orden), siendo los del grupo normativo los que puntuaron significativamente de forma más elevada en este sentido. Esta mayor autoeficacia percibida en las mencionadas redes sociales por parte del grupo normativo podría explicarse porque acceden con mayor frecuencia a estas aplicaciones con fines más sociales y recreativos que educativos. En este sentido, investigaciones previas han indicado que proporcionar y recibir apoyo social online es un predictor de un uso más intensivo de las TIC (Tang et al., 2016).

Un segundo objetivo de este estudio fue determinar el perfil de personalidad y el autoconcepto de los adolescentes categorizados dentro del grupo de uso de bajo riesgo de TIC. De forma similar a los

estudios que han identificado características de personalidad diferenciadas entre el grupo de adolescentes que hacen un uso excesivo de TIC y el grupo normativo (Helsper & Smahel, 2020; Kuss et al., 2020; Malo-Cerrato et al., 2018; Martín-Perpiñá et al., 2019a), en este estudio también se encontraron rasgos de personalidad distintos entre aquellos adolescentes que presentan conductas de bajo riesgo de uso de TIC y los que no. Los adolescentes del grupo de conductas de bajo riesgo se caracterizaban por ser más sinceros, empáticos, considerados y solidarios (elevados niveles de amabilidad) y por tener una mayor autodisciplina, sentido del deber, orden, puntualidad y escrupulosidad (mayor responsabilidad), así como menores niveles de extraversión.

Estos resultados se pueden relacionar con estudios previos los cuales indican que el factor responsabilidad es un buen predictor de conductas saludables (Singh, 2022), y que la amabilidad y la responsabilidad se relacionan con un menor riesgo de desarrollar conductas adictivas, definiéndose incluso como factores protectores en el uso de TIC (Schou-Andreassen et al., 2013; Martín-Perpiñá et al., 2019a). En cuanto a las bajas puntuaciones en extraversión, estas podrían explicarse por un menor deseo de interacción social entre este grupo de adolescentes. Una alta extraversión se relaciona con conductas de riesgo como el uso problemático de TIC (Atroszko et al., 2018; Panda & Jain, 2018; Kav i et al., 2019), lo que se asocia, a su vez, con una mayor necesidad de estar en contacto con la gente (Marshall et al., 2015) y con tener un carácter impulsivo y despreocupado. Por el contrario, las puntuaciones bajas en este aspecto son un rasgo distintivo del perfil de personalidad de los adolescentes con conductas de bajo riesgo en el uso de TIC, que los define como individuos con un alto sentido del deber, mayor autodisciplina y elevado autocontrol (Costa & McRae, 2004).

En relación al autoconcepto, este resulta ser también un constructo diferenciador entre los dos perfiles en cuanto a la dimensión académica. Los adolescentes del grupo de bajo riesgo en el uso de TIC se atribuyen a sí mismos una mayor autovaloración en el mundo académico (en relación con sus profesores, compañeros y consigo mismos), y por tanto manifiestan estar más satisfechos con su papel como estudiantes que los del grupo normativo. Este resultado podría estar relacionado con hallazgos previos según los cuales una elevada autoestima y un elevado autoconcepto en adolescentes se considera un factor protector frente a las adicciones a las TIC y a las redes sociales (Echeburúa, 2012), y que el autoconcepto académico es un factor protector frente a su uso excesivo (Arafa et al., 2019; Castro-Sánchez et al., 2019; Wachs et al., 2020).

El tercer objetivo de este trabajo fue explorar el papel desempeñado por la percepción que los adolescentes tienen del consumo de TIC por parte de sus progenitores. Aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de usuarios de TIC, según las percepciones de los adolescentes, se sospecha que, en general, existe poca mediación y regulación normativa por parte del núcleo familiar al respecto. Los datos muestran que el 70% de los adolescentes estudiados declararon no tener normas relacionadas con el uso de las TIC en casa. Además, entre los que sí percibían que las había, el mayor porcentaje correspondía al grupo de uso de bajo riesgo de TIC. Estos resultados pueden indicar una ausencia o escasa supervisión parental, con normas inexistentes o inconsistentes, lejos de promover un uso adaptativo de las TIC en el contexto familiar (Echeburúa, 2012).

Esta idea se ve reforzada en el presente estudio, ya que, al explorar la relación parental y el vínculo afectivo (cuarto objetivo), se encontró que aquellos adolescentes con conductas de bajo riesgo de uso de TIC percibían tener una estructura familiar menos permisiva, así como un estilo de apego menos preocupado y más seguro, en la línea de estudios previos (Kim et al., 2017; Ozteke et al., 2017). A la luz de estos resultados, cabe destacar la necesidad de dotar a los adultos de herramientas eficaces, dado que, en su papel de modelos de consumo, deben proporcionar a sus hijos estrategias de regulación mediática eficaces y adaptadas a los tiempos en los que vivimos y a las demandas y necesidades de cada adolescente (Durager & Livingstone, 2012; Zaman et al., 2016), promoviendo así progresivamente una mayor autonomía en la toma de decisiones y en la seguridad que este acompañamiento ofrece a los adolescentes (Livingstone et al., 2017).

Con respecto al objetivo final, se observó que las variables que aumentan la probabilidad de uso de bajo riesgo de TIC son un elevado autoconcepto académico, una baja percepción de ansiedad por separación de los seres queridos y elevados niveles de amabilidad. Por el contrario, ser chico, usar de

forma elevada las redes sociales en general, percibir una alta autoeficacia en el uso de Twitter y tener un elevado consumo de televisión resultaron reducir la probabilidad de conductas de bajo riesgo en relación al uso de TIC.

A modo de conclusión, y en respuesta a una necesidad psicosocioeducativa actual en el campo, este estudio adoptó una aproximación científica al concepto de uso de bajo riesgo de TIC entre los adolescentes. Se trata de un tema original y novedoso, ya que se encuentra en una fase incipiente en la que no existe un marco teórico de referencia sustancial (Gudmundsdottir et al., 2020). Aunque gran parte de la literatura se centra en las consecuencias negativas que pueden conllevar los comportamientos de alto riesgo de uso de TIC (como el uso excesivo o adictivo), es relevante seguir aportando nuevos datos y estudios científicos que permitan documentar y apoyar intervenciones basadas en la prevención y promoción de un uso saludable de TIC. En respuesta a la pregunta principal de investigación, el estudio confirma que el bajo riesgo de uso de TIC resulta de una combinación de variables de carácter más personal, así como de elementos del contexto social. El fomento de aspectos psicológicos como la responsabilidad, la amabilidad y la capacidad de autorregulación pueden resultar elementos clave para un uso saludable de las TIC. Deberían desarrollarse intervenciones específicas en adolescentes para promover, por un lado, la empatía, la prosocialidad y las habilidades sociales (relacionadas con la amabilidad) y, por otro, la psicoeducación para la enseñanza de estrategias de autorresponsabilidad y autocontrol (relacionadas con la responsabilidad). Así, un elemento central para evitar conductas de riesgo en relación con el uso de TIC será la provisión de acciones que permitan a los niños y adolescentes desarrollar habilidades socioemocionales, como un buen autoconcepto académico o el desarrollo de relaciones positivas en el contexto escolar y familiar (OCDE, 2015). La nueva alfabetización mediática apunta en esta dirección al destacar la relevancia de aprender a trabajar de forma colaborativa, en red, de forma crítica y respetando las opiniones de los demás. Además, este estudio refuerza el papel relevante de los modelos de vinculación relacional y afectiva con el núcleo familiar. Como señalan estudios recientes, los modelos parentales positivos que generan relaciones seguras son la base para fomentar la capacidad de autonomía y autorregulación de los chicos y chicas, protegiéndolos de los potenciales riesgos asociados a un uso menos adaptativo o funcional de las TIC (Prats-Fernández et al., 2018). Esto debe ir acompañado de modelos de regulación mediática, teniendo en cuenta las características de cada familia y la edad y madurez psicológica de los niños.

Este estudio presenta limitaciones. La muestra es representativa de un grupo de edad y una región concreta, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de extrapolar los resultados a otros contextos sociales y culturales. Los instrumentos de medición son autoinformados, lo que también podría dar lugar a un sesgo a la hora de recopilar datos. Por ello, futuros estudios deberían complementarse con datos más objetivos, como las horas de consumo y otros indicadores de este tipo disponibles actualmente en los teléfonos inteligentes. Al tratarse de un estudio transversal, la importancia de recoger los datos de forma sistemática para establecer relaciones causales es primordial. El modelo de regresión explicó una varianza moderada (28%), lo que indica que probablemente existen otras variables relacionadas con la personalidad y el contexto social que deberían incluirse en futuras investigaciones a la hora de investigar los perfiles de los adolescentes en este ámbito.

Contribución de Autores

Idea, S.M., M.M.; Revisión de la literatura (estado de la cuestión), S.M.; Metodología, MG.C.; Análisis de datos, S.M.; Resultados, M.M., MG.C.; Discusión y conclusiones, S.M., M.M., MG.C.; Redacción (borrador original), S.M., M.M.; Revisiones finales, S.M., M.M., MG.C.; Diseño y patrocinio del proyecto, S.M., M.M.

Apoyos

Los autores forman parte del ERIDIQV, Equipo de Investigación en Infancia, Adolescencia, Derechos de la Infancia y su Calidad de Vida (www.udg.edu/eridiqv) de la Universitat de Girona, equipo reconocido como Grupo de Investigación Consolidado por la Generalitat de Cataluña (referencia 2017 SGR 162), obteniendo financiación para la recogida de datos de este estudio.

Referencias

Arafa, A., Mahmoud, O., & Salem, E. (2019). Excessive Internet use and self-esteem among Internet users in Egypt. *International Journal of Mental Health*, *48*(2), 95-105. https://doi.org/10.1080/00207411.2019.1611167

Atroszko, P.A., Balcerowska, J.M., Bereznowski, P., Biernatowska, A., Pallesen, S., & Andreassen, C.S. (2018). Facebook

addiction among Polish undergraduate students: Validity of measurement and relationship with personality and well-being. *Computers in Human Behavior*, *85*, 329-338. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.001

Balluerka, N., Lacasa-Saludas, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, *23*(3), 486-494. http://bit.ly/3OFQnV7

Casas, F., Madorell, L., Figuer, C., Gonzàlez, M., Malo, S., Garcia, M., Bertran, I., Cebrian, N., Carpena, D., Martin, A., Babot, N., Montilla, S., & Grinver, S.A. (2007). *Preferències i expectatives dels adolescents relatives a la televisió a Catalunya*. Consell Audiovisual de Catalunya. https://bit.ly/3Fhrxqt

Castro-Sánchez, M., Rojas-Jiménez, M., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Multidimensional Self-Concept and Its Association with Problematic Use of Video Games in Spanish College Students. *Education Science*, *9*(206), 2-11. https://doi.org/10.3390/educsci9030206

Ching, K.H., & Tak, L.M. (2017). The structural model in parenting style, attachment style, self-regulation and self-esteem for smartphone addiction. *Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, *3*(1), 85-103. https://doi.org/10.22492.ijpbs.3.1.06

Costa, P.T., & Mccrae, R.R. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and individual differences*, *36*(3), 587-596. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1

Coyne, S.M., Stockdale, L.A., Warburton, W., Gentile, D.A., Yang, C., & Merrill, B.M. (2020). Pathological video game symptoms from adolescence to emerging adulthood: A 6-Year longitudinal study of trajectories, predictors, and outcomes. *Developmental Psychology*, *56*(7), 1385-1396. https://doi.org/10.1037/dev0000939

Durager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?* EU Kids Online. http://bit.ly/3OLglBd

Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, *37*(4), 435-447. http://bit.ly/3AOtNUx

Ettinger, K., & Cohen, A. (2020). Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education Information Technology*, *25*, 623-645. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09982-4

Gudmundsdottir, G.B., Gassó, H.H., Rubio, J.C.C., & Hatlevik, O.E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, *152*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877

Helsper, E.J., & Smahel, D. (2020). Excessive internet use by young Europeans: Psychological vulnerability and digital literacy? *Information, Communication & Society*, *23*(9), 1255-1273. https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1563203

Hiniker, A., Schoenebeck, S.Y., & Kientz, J.A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. In *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1376-1389). ACM. https://doi.org/10.1145/2818048.2819940

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, EU Kids Online. http://bit.ly/3VwxPZU

Kavcic, T., Levpucek, M.P., Zupancic, M., Poredò, M., & Bjornsen, C. (2019). Personal correlates of problematic types of social media and mobile phone use in emerging adults. *Human Technology*, *15*(2), 256-278. https://doi.org/10.17011/ht/urn.201906123158

Kim, E., Cho, I., & Kim, E.J. (2017). Structural equation model of smartphone addiction based on adult attachment theory: Mediating effects of loneliness and depression. *Asian Nursing Research*, *11*(2), 92-97. https://doi.org/10.1016/j.anr.2017.05.002

Kim, E., & Koh, E. (2018). Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, *84*, 264-271. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037

Kuss, D.J., Kristensen, A.M., & Lopez-Fernandez, O. (2020). Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, *115*, 106621-106621. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, EU Kids Online. http://bit.ly/3V7Lbvv

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

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. (CO:RE Short Report Series on Key Topics)*. CO:RE - Children Online: Research and Evidence. https://doi.org/10.21241/ssoar.71817

Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M.P., & Cortés-Pascual, A. (2022). Screen addicts: A meta-analysis of internet addiction in adolescence. *Children and Youth Services Review*, *135*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106373

Luo, J., Yeung, P.S., & Li, H. (2020). The relationship among media multitasking, academic performance and self-esteem in Chinese adolescents: The cross-lagged panel and mediation analyses. *Children and Youth Services Review*, *117*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105308

Malo-Cerrato, S., González, M., Casas, F., Viñas, F., Gras, M.E., & Bataller, S. (2014). Adaptació al català. In *AF5 Autoconcepto – Forma 5* (pp. 69-88). TEA Ediciones.

Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M., & Viñas-Poch, F. (2018). Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. [Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles]. *Comunicar*, *56*, 101-110. https://doi.org/10.3916/C56-2018-10

Marshall, T.C., Lefringhausen, K., & Ferenczi, N. (2015). The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status updates. *Personality and Individual Differences*, *85*, 35-40. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.039

Martín-Perpiñá, M.M., Viñas, F., & Malo, S. (2019b). Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in Spanish adolescents. *Psicothema*, *31*(1), 81-87. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178

Martín-Perpiñá, M.M., Viñas, F., & Malo-Cerrato, M. (2019a). Personality and social context factors associated to self-reported excessive use of information and communication technology (ICT) on a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, *10*, 436-436. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00436

Müller, K.W., Dreier, M., Beutel, M.E., Duven, E., Giralt, S., & Wölfing, K. (2017). A hidden type of Internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescence. *Computers in Human Behavior*, *55*, 172-177. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.07

OECD (Ed.) (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD skills studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A.D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(37), 15583-15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106

Ozteke, H.I., Kesici, S., Buyukbayraktar, C.G., & Yalcin, B. (2017). Prediction of problematic internet use by attachment in university students. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(1), 79-83. https://doi.org/10.11114/jets.v5i1.2070

Panda, A., & Jain, N.K. (2018). Compulsive smartphone usage and users' ill-being among young Indians: Does personality matter? *Telematics and Informatics*, *35*, 1355-1372. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.03.006

Prats-Fernández, M.A., Rodríguez-Torres, A., Oberst, U., & Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la adolescencia: Descripción de un estudio piloto. *Pixel-Bit*, *52*, 111-124. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08

Rogobete, D.A., Lonescu, T., & Miclea, M. (2021). The relationship between media multitasking behavior and executive function in adolescence: A replication study. *The Journal of Early Adolescence*, *41*(5), 725-753. https://doi.org/10.1177/0272431620950478

Rosen, L.D., Whaling, K., Carrier, L.M., Cheever, N.A., & Rokkum, J. (2013). The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2501-2511. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.006

Schou-Andreassen, C., Griffiths, M.D., Gjertsen, S.R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, *2*(2), 90-99. https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.003

Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, *54*(3), 402-407. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009

Singh, P. (2022). Conscientiousness moderates the relationship between neuroticism and health-risk behaviors among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, *63*(3), 256-264. https://doi.org/10.1111/sjop.12799

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. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Tang, J.H., Chen, M.C., Yang, C.Y., Chung, T.Y., & Lee, Y.A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics*, *33*(1), 102-108. https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.003

Vondrackova, P., & Šmahel, D. (2019). Internet addiction in context. In *Advanced Methodologies and Technologies in Artificial Intelligence, Computer Simulation, and Human-Computer Interaction* (pp. 551-562). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7368-5.ch041

Wachs, S., Vazsonyi, A.T., Wright, M.F., & Jiskrova, G.K. (2020). Cross-national associations among cyberbullying victimization, self-esteem, and internet addiction: Direct and indirect effects of alexithymia. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01368

Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., De-Ferrerre, E., & Van-Looy, J. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *60*(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/08838151.2015

AlfaMed

Red interuniversitaria EuroAmericana
de Investigación sobre Competencias
Mediáticas para la Ciudadanía

www.redalfamed.org

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Paradigma de autoevaluación de estudiantes en MOOC: El caso de la educación superior en China

The student self-assessment paradigm in MOOC: An example in Chinese higher education

Tingting Duan. Doctorando, Escuela de Marxismo, Universidad Politécnica del Noroeste, Xi'an (China) (duantt417@126.com) (https://orcid.org/0000-0003-4962-4415)
Dr. Binghui Wu. Profesor Asociado, Escuela de Negocios Internacionales, Universidad Normal de Shaanxi, Xi'an (China) (vcmd@163.com) (https://orcid.org/0000-0003-0031-7529)

RESUMEN

Los estudios han propuesto varios tipos de métodos de autoevaluación, sin embargo, muchos profesores, en el país, todavía consideran que la autoevaluación de estudiantes es «difícil de implementar». El objetivo de este artículo es optimizar la evaluación del método MOOC y establecer un paradigma integrado de autoevaluación para los estudiantes, en base de «centrado en estudiantes, asistido por profesores y compañeros». Se han seleccionado nueve factores clave que influyen en la implementación de autoevaluación del MOOC, y sobre esta base, a través del modelo de estructura interpretativa ISM y el método de análisis MICMAC, se han definido las relaciones entre estos factores y se ha establecido un paradigma integrado de seis niveles de la autoevaluación de estudiantes. Además, se han dado unas proposiciones para optimizar la autoevaluación del MOOC. En primer lugar, se necesitan utilizar la autoevaluación del MOOC como un método de evaluación formativa. En segundo lugar, las universidades deberían, mediante la publicidad, aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la autoevaluación. En tercer lugar, las universidades pueden ofrecer programas de evaluación para mejorar la calidad de la evaluación de los estudiantes. En cuarto lugar, se utilizan los medios tecnológicos para optimizar el entorno de autoevaluación de estudiantes. Este estudio es significativo para hacer la autoevaluación como una base del aprendizaje online, y así, promover los efectos del MOOC.

ABSTRACT

Although scholars have proposed many types of self-assessment methods. There are still many teachers in China who consider that student self-assessment is "difficult to implement". This paper aims to optimize the assessment of MOOC learning, and to establish an integrated student self-assessment paradigm with "student-centered, teacher, and peer auxiliary". We started by selecting nine key factors that influence the implementation of self-assessment in MOOCs. Then, we clarified the relationship between the nine factors by using the interpretative structure model (ISM) and the MICMAC analysis, and a six-level paradigm of integrated student self-assessment was established. Moreover, we put forward the following suggestions to optimize student self-assessment in MOOC learning. First, it's necessary to consider student self-assessment in MOOCs as a formative assessment method. Second, universities should enhance student awareness of self-assessment through publicity. Third, institutions of higher education could set up assessment courses to enhance the quality of assessment of students. Fourth, schools should optimize the environment of student self-assessment with the help of technology. This study is of great significance for students to make self-assessment become the basis of online learning and thus perfect the research on MOOC learning.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

MOOC, aprendizaje MOOC, autoevaluación, estructura interpretativa, aprendizaje permanente, cogniciones del aprendizaje.
MOOC, MOOC learning, self-assessment, interpretative structure, lifelong learning, cognitive learning.

Recibido: 2022-09-01 | Revisado: 2022-10-06 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-09 | Páginas: 115-128

1. Introducción

En los últimos años, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) se han hecho muy populares. Popular no significa regular. Los MOOC se enfrentan al reto de no ser reconocidos como cursos «normales» (es decir, los que se imparten en instituciones de enseñanza tradicionales). Shrader et al. (2016) descubrieron que los alumnos de MOOC describían diferentes preferencias por estrategias de instrucción exploratorias o dirigidas por el instructor. Las implicaciones para el diseño instructivo de MOOC para el aprendizaje actitudinal incluyeron el reconocimiento de que los alumnos de MOOC a menudo ven MOOC más como entretenimiento que como educación formal. Los MOOC solo se consideran una forma auxiliar de mejorar las cualificaciones. Una de las principales razones es la evaluación en un entorno no supervisado, por ejemplo, los problemas de las búsquedas en línea de los examinandos o la interacción con otras personas para encontrar las respuestas a las preguntas del examen (Beg et al., 2020). Como forma de educación gratuita y a un ritmo propio, los MOOC no suelen contar para la obtención de un título universitario oficial. Además, la baja tasa de finalización de los cursos es el problema más criticado de los MOOC, y también es un problema difícil al que siempre se han enfrentado los cursos en línea (Tauber, 2013). Como resultado, se cree que las evaluaciones valoradas por las universidades como resultados de aprendizajes importantes son menos relevantes para los alumnos o diseñadores de MOOC (Zhao et al., 2017; Chudowsky et al., 2003; Earl & Torrance, 2000).

La evaluación es un aspecto central en el diseño de los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) (Sandeen, 2021). En los últimos años, algunas universidades han empezado a diseñar MOOC con créditos como parte de los programas universitarios, con el objetivo de fomentar un aprendizaje de calidad y unos buenos resultados que cumplan los criterios formales de evaluación de la universidad. Chunwijitra et al. (2020) sugieren que el marco de servicios MOOC consta de cinco capas: autentificación, recursos, aprendizaje, evaluación y credenciales. La evaluación es uno de los temas clave emergentes de los MOOC (Bayne & Ross, 2013). La autoevaluación también es muy importante en los MOOC, especialmente en nuestro caso, ya que recibimos muchas cartas con preguntas. Se ha sugerido que la autoevaluación debería utilizarse como una evaluación para el aprendizaje en lugar de una evaluación del aprendizaje (Admiraal et al., 2015). Algunos estudiosos sugieren desarrollar e integrar cursos de autoevaluación de los estudiantes en la enseñanza de las asignaturas (Brown & Harris, 2014; Olivares et al., 2021). Como resultado, cada vez más universidades están llevando a cabo investigaciones de evaluación sobre los MOOC. Earl (2003) dividió la evaluación en tres categorías según la finalidad de la evaluación: evaluación para el aprendizaje, evaluación del aprendizaje y evaluación como aprendizaje.

La evaluación entre iguales y la autoevaluación ofrecen la oportunidad de ampliar tanto las evaluaciones como el aprendizaje en las aulas globales (Kulkarni et al., 2013). Poco a poco, cada vez más estudiosos empiezan a estudiar la eficacia de la evaluación. Entre ellos, muchos estudiosos hacen más hincapié en la evaluación entre iguales. Stan i (2020) demostró que, a pesar de ser estresante e incómoda para muchos estudiantes, la evaluación entre iguales era más beneficiosa para el aprendizaje del alumno que la autoevaluación. La evaluación por pares se está convirtiendo en una herramienta cada vez más popular para evaluar tareas complejas en MOOC (Capuano & Caballé, 2018; Reinholz, 2016). Pero algunos alumnos no tienen los conocimientos y la experiencia necesaria para evaluar el trabajo de sus compañeros. De ahí que existan algunos problemas con la calidad de los respectivos comentarios de los compañeros (Hew & Cheung, 2014).

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC) es evaluar el rendimiento de los alumnos más allá de los métodos tradicionales de evaluación automatizada (Cho & Cho, 2011; Watson et al., 2017). Sin embargo, no existe ningún estudio sistemático y en profundidad sobre la autoevaluación de los MOOC por parte de los estudiantes (Liyanagunawardena et al., 2013). Hoy en día, los estudiantes que se autoevalúan eficazmente suelen aprender mejor, y la creación de métodos eficaces y completos para ayudarles a hacerlo sigue siendo un reto fundamental. Aunque la autoevaluación parece ser una habilidad que puede mejorarse, tanto los estudiantes como los profesionales siguen teniendo dificultades para realizar una autoevaluación precisa (Motycka et al., 2010). Por ejemplo, Ivaniushin et al. (2016) propusieron el enfoque de los resultados de aprendizaje de evaluación en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Ashton y Davis (2015) identificaron que capacitar a

los estudiantes para evaluar mejorará su capacidad para proporcionar retroalimentación de calidad. Los distintos investigadores tienen prioridades diferentes a la hora de definir la autoevaluación. Andrade y Du (2007) consideran que la autoevaluación pertenece a la evaluación formativa. El concepto subraya que el propósito de la autoevaluación de los alumnos no es solo hacer un auto-juicio para identificar lo que les falta, sino también ajustar su aprendizaje sobre esta base. Algunos investigadores han ampliado el concepto de autoevaluación al de autojuicio basado en criterios de evaluación, haciendo hincapié en el uso de criterios de evaluación. En palabras de Rolheiser y Ross (2000), «la autoevaluación consiste en que los alumnos juzguen la calidad de su trabajo basándose en criterios de calidad y en la evaluación de un buen rendimiento». Algunos investigadores definen directamente la autoevaluación como la autoevaluación del alumno. No se hace ningún hincapié especial en el uso de criterios de evaluación para juzgar el aprendizaje. Por ejemplo, Brown y Harris (2014) definieron la autoevaluación de los estudiantes como la descripción y evaluación de los estudiantes sobre su rendimiento y capacidad académica. Hay diferentes tipos de evaluación utilizados por diferentes MOOC (Papathoma-Köhle et al., 2015; Zeng, 2017; Wong, 2016), por ejemplo, la evaluación automatizada (Pieterse, 2013; Ashton & Davis, 2015), la evaluación por pares (Kulkarni et al., 2013; Sadler & Good, 2006; Stan i , 2020), y la autoevaluación (Wilkowski et al., 2014).

Revisando la investigación existente, hay tres vías populares para la autoevaluación de los estudiantes en el mundo académico. En primer lugar, Boud y Brew (1995) propusieron que las diferentes tareas de aprendizaje y evaluación responden a diferentes intereses cognitivos y, posteriormente, propusieron tres tipos de autoevaluación del alumno: la autoevaluación del alumno por interés técnico, por interés práctico y por interés emancipador. La autoevaluación del estudiante en interés técnico significa que comprobamos si se han adquirido y comprendido los conocimientos y las destrezas en relación con las normas establecidas, así como el nivel alcanzado. En segundo lugar, Panadero et al. (2013) identificaron tres estrategias para que los docentes ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación, concretamente la autoevaluación, el indicador de autoevaluación y el guion de autoevaluación. Un script es un conjunto ordenado de frases estructuradas construidas a partir de pasos de ejecución de tareas (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). El guion de autoevaluación indica que los alumnos realizan actividades de aprendizaje de acuerdo con las preguntas del guion de autoevaluación y, a continuación, reflexionan y evalúan los resultados del aprendizaje. Los guiones de autoevaluación son preguntas reflexivas ordenadas en base a criterios de evaluación construidos según los pasos de ejecución de la tarea (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Por ejemplo, Lepp et al. (2017) mostraron que las dos herramientas de autoevaluación (preguntas de autoevaluación y solucionadores de problemas) se complementan entre sí y pueden ser adecuadas para diferentes participantes.

En una encuesta realizada en 15 escuelas piloto de MOOC en China, la razón se encuentra en la falta de criterios claros, lo que dificulta el control de esta forma de evaluación por parte de profesores y alumnos. Para la situación, las investigaciones de algunos estudiosos proporcionan cierta ayuda. Por ejemplo, Panadero et al. (2013) analizaron la cuestión de «si existen, y en qué forma, normas de evaluación» en las actividades de autoevaluación de los estudiantes. Según el reparto de poder entre profesores y alumnos, Taras (2016) clasifica la autoevaluación de los estudiantes en baja, media y alta, incluyendo un modelo estándar, el diseño de contratos de aprendizaje, la autoevaluación, la norma sólida y la autoevaluación con un tutor integrado y la retroalimentación de los compañeros. Uno de los requisitos previos del poder son los recursos (Burns, 1996). En la autoevaluación, el aprendizaje reflexivo puede ayudar a los estudiantes a acelerar la actualización de conocimientos, hacer que los estudiantes se conviertan en sujetos de aprendizaje, promover la colaboración y la comunicación en línea de los estudiantes, mejorar efectivamente su alfabetización informacional y realizar la transición del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (Wang et al., 2018). Algunos investigadores (Wang & Sun, 2002) señalan que la autoevaluación del alumno tiene lugar principalmente en el aprendizaje. La autoevaluación del alumno debe incluir tres etapas: el inicio de las actividades de aprendizaje, la mitad de las actividades de aprendizaje y el final de las actividades de aprendizaje. En cuanto a los resultados del aprendizaje, debe incluir una autoevaluación de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y personalidad (Wang & Sun, 2002; Eschenbrenner & Nah, 2007). Los estudiosos también se centran en los aspectos técnicos de cómo

aplicarlo, y no hay investigaciones en profundidad sobre cómo evaluarlo. Valdivia-Vázquez et al. (2021) indican que el EIIMC-MOOC es una herramienta válida, fiable y estable para evaluar la motivación inicial y los conocimientos previos de los participantes sobre temas relacionados con la energía. La autoevaluación de los estudiantes en los MOOC no solo es escasa en China, sino que también ha recibido poca atención en otros países. Por lo tanto, este estudio espera establecer un paradigma integrado de autoevaluación del estudiante para el aprendizaje MOOC, especialmente para los estudiantes universitarios en China.

2. Materiales y métodos

2.1. Marco teórico

Para optimizar la evaluación del aprendizaje MOOC, esta investigación tiene tres objetivos principales. En primer lugar, clasificaremos los factores que influyen en la autoevaluación de los estudiantes chinos en los MOOC. En segundo lugar, utilizaremos una herramienta analítica para analizar las autoevaluaciones de los estudiantes en los MOOC. En tercer lugar, construiremos un paradigma integrado de autoevaluación del alumno. Por este motivo, se propuso la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores influyen en la autoevaluación de los estudiantes en los MOOC? La autoevaluación del alumno es una evaluación exhaustiva en la que los alumnos tratan de encontrar los cambios en su aprendizaje profundo e implícito. Necesitamos teorías apoyables para clasificar y simplificar el proceso de autoevaluación de los estudiantes.

Para responder a la pregunta, una teoría llamada «los siete pilares de la evaluación» puede ayudar. Los principales contenidos de esta teoría son los siguientes: Falchikov (2004) describió siete cuestiones básicas en el ámbito de la evaluación: «Por qué evaluar», «Cómo evaluar», «Qué evaluar», «Cuándo evaluar», «Quién evalúa», «En qué medida» y «Dónde». Será más conciso y lógico seleccionar los factores que afectan a la autoevaluación de los alumnos a partir de estas siete preguntas básicas. De acuerdo con las características del aprendizaje MOOC, el autor consultó a quince expertos, incluidos expertos en tecnología educativa de universidades chinas, directores y profesores de apoyo de escuelas piloto de aulas MOOC, y finalmente determinó nueve factores que afectan a la autoevaluación de los estudiantes en MOOC. Los nueve factores figuran en la Tabla 1.

Tabla 1. Los factores principales

Dimensión	Factor	Código	Significado
Por qué evaluar	Motivación para la evaluación	S1	Optimizar continuamente el aprendizaje basado en MOOC de los estudiantes.
	Objetivo de la evaluación	S2	Aprendizaje MOOC eficaz.
Cómo evaluar	Método de evaluación	S3	Métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Por ejemplo: rúbricas de autoevaluación, guiones de autoevaluación, registro reflexivo, etc.
	Tecnología de evaluación	S4	Técnicas de evaluación en red como las pruebas adaptativas por ordenador y la evaluación electrónica.
Qué evaluar	Adquisición de conocimientos y competencias	S5	Conocimientos, habilidades y procesos cognitivos.
Cuándo evaluar	Continuidad del proceso de autoevaluación	S6	La autoevaluación del alumno recorre todo el proceso de aprendizaje.
Quién evalúa	Asesor	S7	Se da prioridad a los propios estudiantes, y los profesores y los compañeros se complementan.
Cómo de bien	Fiabilidad de la evaluación	S8	Garantizar la exactitud y el realismo de la autoevaluación de los alumnos.
Dónde	Apreciación de la autoevaluación	S9	La autoevaluación de los estudiantes se convierte en la base de la evaluación de los MOOC.

2.2. El modelo de estructura interpretativa

Necesitamos aclarar la relación entre estos importantes factores mencionados para establecer las bases de un paradigma integrado de autoevaluación. Con este fin, se seleccionó el modelo estructural interpretativo (ISM) como herramienta analítica en este estudio. El ISM es un modelo estructural propuesto por el profesor John Warfield en 1973, cuyo objetivo es analizar problemas complejos de estructura social. La idea básica es aprovechar la experiencia práctica, los conocimientos profesionales y la asistencia informática de los ciudadanos. Al estructurar y estratificar las relaciones complejas y desordenadas entre los elementos del sistema, se construye un modelo de estructura explicativa jerárquica y multinivel. La característica de este modelo es que muchos factores difusos del sistema se descomponen en una estructura interna visual, organizada y jerárquica para que las personas puedan entender claramente la relación entre los factores, captar la esencia del problema y encontrar soluciones. Es especialmente adecuado para el análisis de sistemas con muchas variables, relaciones complicadas y una estructura poco clara. El ISM

desempeña un papel muy importante en la revelación de la estructura del sistema, especialmente en el análisis del contenido y la estructura de los recursos didácticos, el diseño y desarrollo de recursos de aprendizaje y la exploración del modo del proceso de enseñanza. Se trata de un método de investigación único en la investigación sobre tecnología educativa.

El ISM es una valiosa herramienta de gestión y un método cualitativo e interpretativo utilizado para generar soluciones a problemas complejos e identificar la importancia relevante de cada variable (Shen et al., 2016; Pfohl et al., 2011). El modelo estructural interpretativo (ISM) consiste en crear un modelo estructural compuesto por nodos y aristas dirigidas calculando la relación lógica entre los elementos. El modelo consiste en describir la jerarquía y la causalidad dentro del sistema complejo mediante métodos matemáticos. Dada la amplia aplicabilidad y la eficacia del modelo en el análisis de los factores internos, este trabajo utilizó el ISM para analizar los factores de influencia de la autoevaluación de los estudiantes, de modo que podamos comprender la estructura interna del proceso de autoevaluación de los estudiantes en MOOC. Los distintos pasos que intervienen en el ISM se han extraído de Abbas et al. (2022);Ravi &Shankar (2005); y Shahabadkar (2012). El proceso de análisis es el siguiente:

- Paso 1. E es el conjunto de todos los elementos del sistema S, y R es el conjunto de todas las relaciones del sistema S. Hay n elementos en el sistema S.

$$S = <E, R> \quad (1)$$

$$S = \{e_i \mid i = 1, 2, 3, 4, \cdots\cdots, n\} \quad (2)$$

La matriz de adyacencia A se utiliza para representar la relación de influencia entre dos elementos del sistema, donde,

$$a_{ij} = \begin{cases} 1, e_i \text{ tiene un impacto directo en } e_j \\ 0, e_i \text{ tiene un impacto indirecto en } e_j \end{cases} \quad (i = 1, 2, \cdots\cdots, n) \quad (3)$$

$$A = \begin{pmatrix} a_{ij} \cdots a_{ij} \\ \vdots \ddots \vdots \\ a_{ij} \cdots a_{ij} \end{pmatrix} \quad (4)$$

- Paso 2. Resolución de la matriz alcanzable M. Existe una relación transitiva entre e_i y e_j. Si existe un camino dirigido del nodo i al nodo j en un grafo dirigido, se considera que e_i a e_j es alcanzable, donde

$$m_{ij} = \begin{cases} 1, j \text{ es alcanzable por i} \\ 0, j \text{ es inalcanzable para i} \end{cases} \quad (5)$$

La matriz alcanzable B puede obtenerse mediante la operación lógica de la matriz de adyacencia y la matriz de identidad, y la fórmula es:

$$B = (A + I) \cup (A + I)^2 \cup \cdots \cup (A + I)^n, \text{ and } M = A^{2r} = A^{2(r+1)} \neq A^{2(r+1)}, r \leq n$$

$$B = \begin{pmatrix} m_{11} \cdots m_{1n} \\ \vdots \ddots \vdots \\ m_{n1} \cdots m_{nn} \end{pmatrix} \quad (6)$$

- Paso 3. Según la matriz alcanzable, se dan el conjunto antecedente y el conjunto alcanzable:

$$A(e_i) = \{ e_j \mid e_i \in S, m_{ji} = 1\} \quad (7)$$

$$R(e_i) = \{ e_j \mid e_j \in S, m_{ij} = 1\} \quad (8)$$

Además, se indican los elementos subyacentes:

$$B = \{ e_i \mid e_i \in S \text{ and } R(e_i) \cap A(e_i) = A(e_i)\} \quad (9)$$

Si e_i es el elemento subyacente, entonces el conjunto antecedente A (e_i) contiene al propio e_i y a los elementos fuertemente conectados. El conjunto alcanzable R (e_i) se contiene a sí mismo, a los elementos fuertemente conectados a e_i y a los elementos alcanzables desde e_i. Si hay un elemento e_j en el nivel inferior de e_i, e_j solo puede estar contenido en A (e_i) pero no en A (e_i) ∩ R (e_i), es decir, A (e_i) ≠ A (e_i) ∩ R (e_i).

2.2.1. Construyendo el ISM de la autoevaluación del estudiante en MOOC

Basándose en la Tabla 1, este estudio toma como ejemplo la enseñanza MOOC en las universidades chinas para establecer un paradigma integrado de autoevaluación del estudiante. De acuerdo con la definición del modelo de estructura interpretativa, utilizamos el software MATLAB para obtener la matriz de alcanzabilidad B. En primer lugar, este estudio consultó a 15 expertos con amplia experiencia en la enseñanza MOOC en universidades piloto chinas. A partir de la revisión de la bibliografía y los debates de los expertos, se determinaron las relaciones entre los nueve factores. Después, se crea la matriz de adyacencia A:

$$A=\begin{bmatrix}0&1&0&0&0&0&0&0&0\\0&0&0&0&1&0&0&0&0\\0&0&0&1&0&0&1&1&0\\0&0&0&0&0&0&1&1&0\\0&0&0&0&0&0&0&0&0\\0&0&0&0&0&0&0&0&0\\0&0&1&0&0&0&0&0&0\\0&0&0&0&0&0&0&0&1\\1&0&0&0&0&0&0&0&0\end{bmatrix} \quad (10)$$

Después se puede calcular la matriz alcanzable:

$$B=\begin{bmatrix}1&1&0&0&1&0&0&0&0\\0&1&0&0&1&0&0&0&0\\1&1&1&1&1&0&1&1&1\\1&1&1&1&1&0&1&1&1\\0&0&0&0&1&0&0&0&0\\0&0&0&0&0&1&0&0&0\\1&1&1&1&1&0&1&1&1\\1&1&0&0&1&0&0&1&1\\1&1&0&0&1&0&0&0&1\end{bmatrix} \quad (11)$$

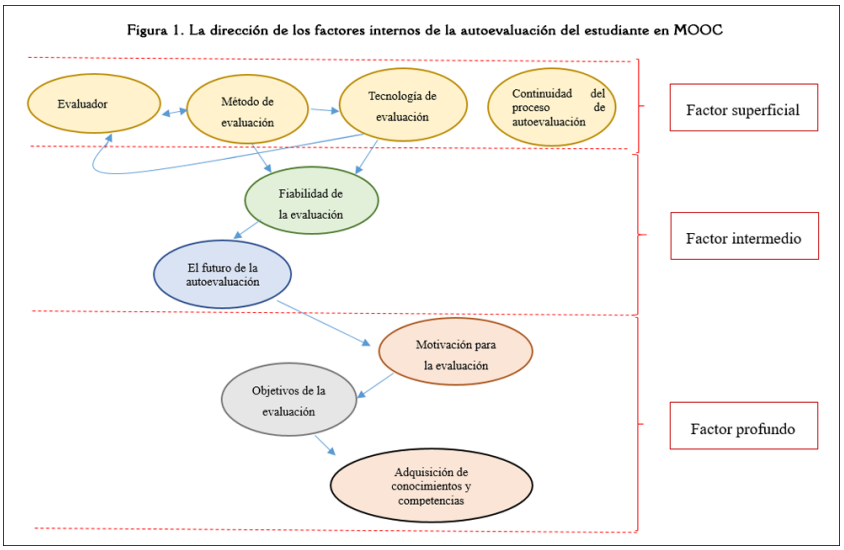
2.2.2. Resultados del modelo

Según la fórmula de solución de ISM, el nivel de división de la matriz alcanzable puede dividir los factores de influencia en seis niveles. El primer nivel: L1={S3, S4, S6, S7}. El segundo nivel: L2={S8}. El tercer nivel: L3={S9}. El cuarto nivel: L4={S1}. El quinto nivel: L5={S2}. El sexto nivel: L6={S5}. Como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Conjunto alcanzable, conjunto antecedente, intersección, división de la jerarquía

Número	A (e_i)	R (e_i)	A (e_i)∩R (e_i)	Nivel
S1	S1, S2, S5	S1, S3, S4, S7, S8, S9	S1	L4
S2	S2, S5	S1, S2, S3, S4, S7, S8, S9	S2	L5
S3	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S3, S4, S7	S3, S4, S7	L1
S4	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S3, S4, S7	S3, S4, S7	L1
S5	S5	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S5	L6
S6	S6	S6	S6	L1
S7	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S3, S4, S7	S3, S4, S7	L1
S8	S1, S2, S5, S8, S9	S3, S4, S7, S8	S8	L2
S9	S1, S2, S5, S9	S3, S4, S7, S8, S9	S9	L3

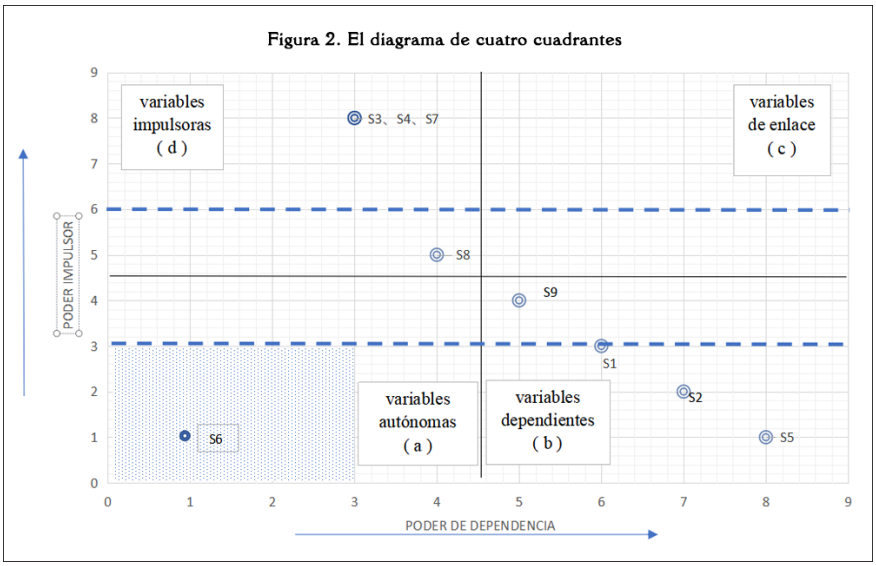
De acuerdo con la jerarquía anterior, la matriz A se presenta como un grafo dirigido, tal y como se muestra en la Figura 1, y las elipses de distintos colores representan elementos en distintos niveles. Según la relación horizontal y vertical de los factores, este documento divide los seis niveles en factores superficiales, factores intermedios y factores profundos. Los factores de superficie se refieren a L1 {S3, S4, S6, S7}. Los factores intermedios incluyen L2 {S8}, L3 {S9}. Los factores profundos se refieren a L4 {S1}, L5 {S2}, L6{S5}.



2.3. El análisis MICMAC

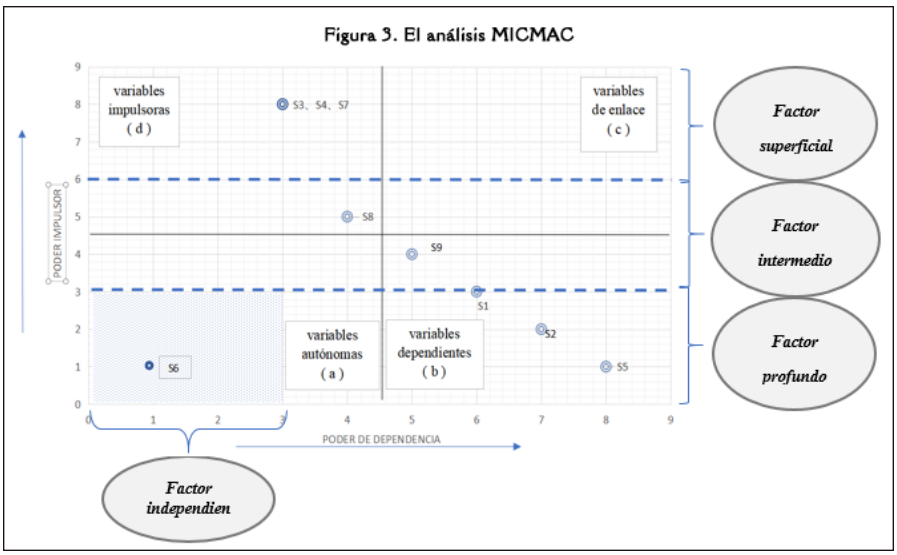
El análisis MICMAC se basa en el principio de la multiplicación de matrices. El modelo es un método propuesto por Duperrin y Godet para analizar la relación y la interacción entre los factores del sistema y se utiliza habitualmente para identificar los factores con gran impulso y gran dependencia en el sistema. Los elementos del sistema pueden dividirse en los cuatro cuadrantes siguientes: variables autónomas (a), variables dependientes (b), variables de enlace (c) y variables impulsoras (d). Como se muestra en la Figura 2, el poder impulsor y el poder de dependencia de las variables autónomas son débiles. El poder de dependencia de las variables dependientes es fuerte, pero el poder impulsor es débil. Tanto el poder impulsor como el poder de dependencia de las variables de vinculación son fuertes. El poder impulsor de las variables impulsoras es fuerte, pero el poder de dependencia es débil.

La suma de las filas y columnas de la matriz alcanzable B se denota como la fuerza impulsora P, y la dependencia J. P indica el grado de influencia de este factor sobre otros factores. J indica en qué medida este factor se ve afectado por otros factores. Calculando los valores P y J de cada elemento del sistema, este se divide en cuatro cuadrantes diferentes, como muestra la Figura 2.



Basándonos en el diagrama de cuatro cuadrantes, clasificamos estos nueve factores. En la Figura 3, el diagrama de cuatro cuadrantes está dividido en tres partes por dos líneas discontinuas. Las tres partes se denominan factor superficial, factor intermedio y factor profundo, respectivamente. Como se muestra en la Figura 3, el método de evaluación (S3), la tecnología de evaluación (S4) y el evaluador (S7) se encuentran en la primera parte, y son los factores superficiales. La fiabilidad de la evaluación (S8) y la apreciación de la autoevaluación (S9) pertenecen a los factores intermedios. La continuidad del proceso de autoevaluación (S6), la motivación para la evaluación (S1), el objetivo de la evaluación (S2) y la adquisición de conocimientos y habilidades (S5) se clasifican como factores profundos. Creemos que la región sombreada donde se encuentra S6 pertenece a la región con dependencia y poder débiles, por lo que los factores de esta región no pueden considerarse factores profundos. Combinado con los resultados de la clasificación del ISM anterior, el S6 se encuentra en el primer nivel, pero no tiene ninguna flecha asociada a otros factores en la Figura 1. Por lo tanto, consideramos que la continuidad del proceso de autoevaluación (S6) debería ser un factor independiente para la autoevaluación del estudiante en MOOC.

Figura 3. El análisis MICMAC



3. Discusión

Basándonos en los análisis ISM y MICMAC, obtuvimos una estructura jerárquica (Figura 1) de las autoevaluaciones de los alumnos y la clasificación de los factores influyentes (Figura 3). En la parte siguiente, abordaremos los detalles del análisis anterior.

3.1. Análisis factorial superficial

Los factores de superficie son el evaluador (S7), el método de evaluación (S3) y la tecnología de evaluación (S4). El evaluador, el método de evaluación y la tecnología de evaluación forman un bucle cerrado en el proceso de aprendizaje MOOC, y la autoevaluación del estudiante atraviesa todo el proceso.

Los evaluadores pueden elegir el método según su criterio y el método de evaluación afectará y limitará la elección del evaluador. Por lo tanto, existe una relación bidireccional entre el evaluador y el método de evaluación. En primer lugar, la competencia del evaluador determina la elección del método. Dado que el papel de los estudiantes como principal órgano de evaluación se ha descuidado durante mucho tiempo en los MOOC, ahora se anima a los estudiantes a participar en la formulación de las normas de evaluación y a determinar los métodos de evaluación. La investigación ha demostrado que es necesario algún tipo de acuerdo (es decir, criterios de evaluación acordados) entre alumnos y profesores para que la autoevaluación desempeñe un papel en el fomento del aprendizaje. Los estudiantes establecen objetivos de aprendizaje y planifican su proceso de aprendizaje de acuerdo con las normas acordadas antes de aprender, y autoevalúan los resultados del aprendizaje de acuerdo con las normas al final del proceso de

aprendizaje. En segundo lugar, los distintos métodos también influyen en la actuación y la decisión del evaluador. Por un lado, los profesores dan a los alumnos información adecuada y oportuna (en lugar de calificaciones), lo que puede reducir los errores de los alumnos en la autoevaluación y animarlos a hacer evaluaciones más inteligentes. Por otra parte, los compañeros pueden ofrecer a los estudiantes perspectivas diferentes, por ejemplo, para ver los puntos fuertes o débiles que los estudiantes no pueden identificar por sí mismos, y dar sugerencias viables para ayudar a los estudiantes a hacer una evaluación más completa.

3.2. Análisis factorial intermedio

Como muestra la Figura 1, los métodos y técnicas de evaluación afectan a la autenticidad de la evaluación. Estos dos factores pertenecen a las causas externas. Ha habido una serie de investigaciones sobre la autoevaluación de los estudiantes que han enfatizado la importancia de una autoevaluación realista o verificablemente precisa para el rendimiento (Boud & Falchikov, 1989; Sánchez-Vera & Prendes-Espinosa, 2015). Los estudios han demostrado que la precisión de la autoevaluación de los estudiantes depende de sus conocimientos profesionales y de su capacidad en el área de evaluación (Dunning et al., 2004; Kitsantas et al., 2004). Pertenecen a una causa interna. Por lo tanto, la clave para garantizar la precisión es mejorar las competencias de autoevaluación y los conocimientos profesionales de los estudiantes, así como su capacidad para analizar el contenido de la evaluación.

Por fiabilidad de la evaluación se entiende la exactitud y el realismo de los resultados de la evaluación. La fiabilidad de los resultados de la autoevaluación afectará directamente a la futura tendencia de desarrollo de la autoevaluación de los alumnos. Una autoevaluación inauténtica o inexacta del alumno es una evaluación inválida. Por lo tanto, el mejor desarrollo de la autoevaluación de los alumnos debe basarse en la fiabilidad. En China, la evaluación en clase de los MOOC se realiza principalmente de tres formas: evaluación por parte del profesor, evaluación por parte de los compañeros y autoevaluación por parte de los estudiantes. En la práctica docente actual de los MOOC, la evaluación del profesor es la base y la posición dominante, mientras que la autoevaluación del estudiante es la menos utilizada. En el futuro, con el auge de la evaluación orientada al aprendizaje y el establecimiento de un sistema de aprendizaje permanente, los estudiantes deberán convertirse en excelentes autoevaluadores. Por lo tanto, el cambio en el desarrollo futuro de la autoevaluación de los estudiantes afectará inevitablemente a la motivación de los mismos. Además, el objetivo de la autoevaluación del alumno solo puede determinarse una vez establecida la nueva motivación de la autoevaluación del alumno. La discusión anterior se refiere a la relación entre los elementos del nivel intermedio.

3.3. Análisis factorial profundo

La motivación para la evaluación (S1), el objetivo de la evaluación (S2) y la adquisición de conocimientos y competencias (S5) es el factor profundo. La motivación es el punto de partida de la autoevaluación de los estudiantes, y debe quedar claro que la motivación de la autoevaluación de los estudiantes en los MOOC es optimizar continuamente el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, la autoevaluación de los estudiantes no solo optimiza su aprendizaje actual, sino que también fomenta el aprendizaje permanente de los estudiantes. En el proceso de autoevaluación, si los alumnos tienen un mayor poder de evaluación y un sentido de control sobre su aprendizaje, lo que contribuye a romper el malentendido de que los alumnos «aprenden para los profesores o los padres», a hacer que los alumnos sientan que «aprender es cosa suya», a aumentar su sentido de la responsabilidad por el aprendizaje y, después, a planificar, supervisar y regular su aprendizaje de forma estable.

El objetivo de la evaluación es como la diana, y su posición determina la dirección del alumno. Por lo tanto, es crucial comprender el objetivo de la evaluación. Si la motivación de la evaluación es el punto de partida, el objetivo es el punto de apoyo. Para la autoevaluación en MOOC, el objetivo de la evaluación es el aprendizaje eficaz en MOOC (Deng et al., 2020). Este es el objetivo general del aprendizaje MOOC. En los MOOC, habrá muchos subobjetivos debido al progreso del aprendizaje. En una palabra, los objetivos no están grabados en piedra, hay que ajustarlos. Debe quedar claro que lo que estamos evaluando para la autoevaluación de los estudiantes en el aprendizaje MOOC es la adquisición de conocimientos y habilidades. Esto viene determinado por el objetivo de evaluación de la autoevaluación del alumno. En

comparación con la evaluación externa, los alumnos solo pueden juzgar lo que han aprendido, pero la autoevaluación también puede revelar cómo lo han aprendido. En el proceso de aprendizaje MOOC, por un lado, los estudiantes deben saber lo que han aprendido y evaluar si sus conocimientos y habilidades en un determinado aspecto cumplen los estándares y en qué medida los han alcanzado, haciendo referencia a los estándares de evaluación establecidos. De este modo, los alumnos comprenden claramente lo que saben, lo que dominan, lo que no saben y lo que no dominan. Por otra parte, para comprender mejor cómo están adquiriendo conocimientos y destrezas, los estudiantes pueden entender su modo de pensar, su actitud de aprendizaje y su estrategia de aprendizaje reflexionando y registrando el proceso de aprendizaje. De este modo, los estudiantes ajustan su aprendizaje de forma puntual y específica y desarrollan su conciencia metacognitiva. Al igual que el tipo de evaluación –«autoevaluación en el interés emancipador»– propuesto por Boud y Brew (1995), el interés emancipador hace referencia al interés básico de los seres humanos por la «liberación» y el «empoderamiento».

4. Construcción de un paradigma integrado de autoevaluación del estudiante en MOOC

A través del análisis de diferentes niveles de factores, este estudio estableció un paradigma integrado de autoevaluación del estudiante en MOOC, como se muestra en la Figura 4. En la figura, el nodo del elemento (○), con diferentes colores y alturas, representa distintos niveles. La siguiente sección profundizará en la Figura 6, empezando por L1 (el factor de superficie).

En primer lugar, para el aprendizaje MOOC en China, la autoevaluación del estudiante debe llevarse a cabo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje MOOC. Los estudiantes deben llevar a cabo una autoevaluación de sus progresos y logros de aprendizaje antes, durante y después de los MOOC. Mientras tanto, lo mejor es adoptar distintos métodos de evaluación en distintos periodos de aprendizaje.

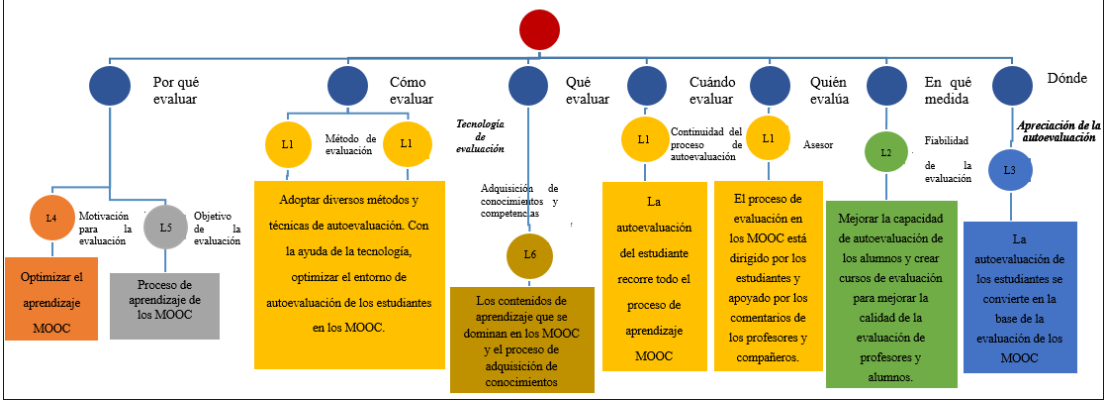
En segundo lugar, los estudiantes deben ser los principales ejecutores de la evaluación. Sin embargo, ser un excelente autoevaluador no es algo que pueda lograrse aceptando un gran número de actividades de evaluación impartidas por los profesores. En su lugar, los estudiantes deben realizar un gran número de prácticas de autoevaluación y aprender haciéndolo. Por lo tanto, la evaluación del profesor dará paso gradualmente a la autoevaluación y a la evaluación mutua entre compañeros, y la situación dominada por la evaluación del profesor se transformará en la autoevaluación de los alumnos como base y guía. Las universidades deberían cambiar la tendencia de evaluación del modelo tradicional de terraza al modelo de apoyo al aprendizaje permanente. Se trata de despertar la autoconciencia y la iniciativa del alumno para que pase de ser un objeto de evaluación pasivo a un sujeto de evaluación consciente y activo. Los profesores deben concienciar a los alumnos de su responsabilidad de supervisar, evaluar y regular su aprendizaje.

En tercer lugar, la validez de una evaluación depende de su fiabilidad. Para garantizar la fiabilidad de la autoevaluación de los estudiantes en los MOOC, es necesario mejorar las habilidades de autoevaluación de los estudiantes y establecer cursos de evaluación para mejorar la calidad de la evaluación. Partiendo de la premisa de garantizar la eficacia de la autoevaluación, las universidades deberían hacer que la autoevaluación de los estudiantes se convirtiera en la base de la evaluación de los MOOC. Según la situación actual de la evaluación MOOC en China, los profesores deben ser diligentes a la hora de «hacer concesiones», transfiriendo los derechos de evaluación a los estudiantes y convirtiendo las actividades de evaluación en un proceso de participación activa, autorreflexión, autoeducación y autodesarrollo de los estudiantes. Después de aclarar la importancia de la autoevaluación de los estudiantes en los MOOC, se determina la motivación de la autoevaluación de los estudiantes para optimizar el aprendizaje de los MOOC. A continuación, se determina el objeto de autoevaluación (proceso de aprendizaje MOOC) en MOOC.

Por último, debemos centrarnos en los factores profundos (la adquisición de conocimientos y destrezas) de la autoevaluación de los estudiantes. En primer lugar, el contenido de la autoevaluación del alumno puede dividirse en «conocimientos y habilidades» y «proceso cognitivo». Por lo tanto, lo que el evaluador debe valorar en primer lugar es la adquisición de conocimientos y habilidades en el MOOC. Este proceso de evaluación es un proceso cognitivo y necesitamos utilizar diferentes métodos de evaluación. Basándose en las características de MOOC, es más adecuado para el método de evaluación con las características de

criterios de evaluación constructivos y procesos de evaluación dinámicos. Concretamente, si el contenido de la evaluación es el conocimiento y las destrezas, se pueden adoptar métodos de autoevaluación con un medio de reparto de poder, criterios de evaluación claros y énfasis en las calificaciones o puntuaciones, como los siguientes tipos; autoevaluación, norma sólida y rúbricas de autoevaluación. Si el contenido de la evaluación es un proceso cognitivo, la autoevaluación con interés práctico, la autoevaluación con interés emancipador y la autoevaluación con el tutor integrado y la retroalimentación de los compañeros son más adecuadas. A través de la comunicación y el debate con profesores o compañeros, los estudiantes forman su comprensión personalizada de las tareas de evaluación y construyen sus criterios de evaluación. Los estudiantes no solo construyen una comprensión individualizada y criterios de evaluación individuales, sino que también reflexionan sobre el propio proceso de construcción y llevan a cabo actividades de autoevaluación de forma independiente.

Figura 4. El paradigma de la autoevaluación integrada del alumno



5. Conclusión

Teniendo en cuenta el debate anterior, proponemos varias sugerencias para la autoevaluación del aprendizaje MOOC por parte de los estudiantes. En primer lugar, considere la autoevaluación de los estudiantes en los MOOC como un método de evaluación formativa. La autoevaluación del alumno no es solo una actividad de evaluación después de una etapa de aprendizaje, es un tipo de evaluación formativa, que recorre todo el proceso de aprendizaje del alumno. Por lo tanto, la autoevaluación del alumno es una forma de «evaluación formativa». En segundo lugar, las universidades deberían concienciar a los estudiantes sobre la autoevaluación a través de la publicidad y concienciar a los alumnos de su responsabilidad de supervisar, evaluar y regular su aprendizaje. En tercer lugar, podríamos crear cursos de evaluación para mejorar la calidad de la evaluación de los estudiantes. Por ejemplo, se pueden crear microconferencias en vídeo para que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas de evaluación en clase y luego, elegir los métodos de evaluación para aumentar la fiabilidad de los resultados. Por último, las instituciones escolares deberían optimizar el entorno de autoevaluación de los alumnos con la ayuda de la tecnología. Con la profunda integración de las tecnologías de la información y la educación y la enseñanza, la naturaleza en red de las actividades de evaluación es cada vez más evidente. Todos los tipos de sistemas de evaluación en red proporcionan a los estudiantes datos de aprendizaje personalizados, herramientas de evaluación diversificadas y plataformas de comunicación, que superan las limitaciones y dificultades de la evaluación tradicional en la recopilación de datos y pueden optimizar el entorno de autoevaluación de los estudiantes.

En resumen, un buen aprendiz permanente debe ser un buen autoevaluador. Los profesores pueden seguir asumiendo la responsabilidad de evaluar el aprendizaje de los alumnos, pero, a largo plazo, los estudiantes dependerán de la evaluación y los comentarios de los profesores, y les resultará difícil formarse en una autoevaluación de calidad. Así, a los estudiantes les resultaría difícil juzgar su crecimiento tras dejar la escuela e incluso perderían oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, cultivar la «calidad de

la evaluación» de los estudiantes mediante el proceso de autoevaluación no solo ayuda a optimizar el aprendizaje actual de los estudiantes, sino que también establece una buena base para el aprendizaje y el desarrollo permanente de los estudiantes. Además, la autoevaluación de los estudiantes debe integrar métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Por ejemplo, para la evaluación de conocimientos y competencias, pueden utilizarse métodos cuantitativos, como las rúbricas de autoevaluación. Para la evaluación del proceso cognitivo, pueden utilizarse métodos cualitativos, como el guion de autoevaluación, el informe de autoevaluación y el registro reflexivo. Entre ellos, el aprendizaje reflexivo no solo desarrolla el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes, sino que también les permite tener capacidades más integrales en el proceso de aprendizaje, lo que les convierte en personas más completas (Cristianti et al., 2020).

En el caso actual de los MOOC en China, el enfoque en la autoevaluación de los estudiantes no es suficiente (Li, 2017). Es necesario romper la tendencia unilateral de que «la autoevaluación del alumno solo significa que los alumnos se califican a sí mismos». Tenemos que formarnos una idea holística y global de la autoevaluación. Además de China, según la revisión de la literatura existente, también hay poca investigación centrada en la autoevaluación de los estudiantes en MOOC en otros países. Para el aprendizaje en línea, como los MOOC, la autoevaluación debería ser el principal método de evaluación debido a las características del autoestudio en la enseñanza en línea. Por lo tanto, lo primero es cambiar la actitud de profesores y alumnos hacia la autoevaluación y formar una comprensión global de la autoevaluación, y luego, ordenar el camino lógico de la autoevaluación del estudiante y construir un paradigma integrado de autoevaluación del estudiante en MOOC. Esta es la contribución de este estudio. En el futuro, nos centraremos en cómo optimizar el efecto de aprendizaje de los MOOC mediante la autoevaluación de los estudiantes.

Contribución de Autores

Idea, D.T., W.B.; Revisión de la literatura (estado del arte), D.T.; Metodología, D.T., W.B.; Análisis de datos, D.T., W.B.; Resultados, D.T.; Discusión y conclusiones, D.T.; Redacción (borrador original), D.T., W.B.; Revisiones finales, D.T.; Diseño de proyecto y patrocinio, W.B.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Programa de la Fundación de Ciencias Sociales de la provincia china de Shaanxi (subvención n.º 2020D048).

Referencias

Abbas, H., Mehdi, M., Azad, I., & Frederico, G.F. (2022). Modelling the abstract knots in supply chains using interpretive structural modeling (ISM) approaches: A review-based comprehensive toolkit. *Benchmarking: An International Journal*, *29*(10), 3251-3274. https://doi.org/10.1108/BIJ-08-2021-0459

Admiraal, W., Huisman, B., & Pilli, O. (2015). Assessment in massive open online courses. *Electron. J. e Learn*, *13*(4), 207-216.

Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of Self-assessment Scripts on Self-regulation and Learning. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(3), 385-397. https://doi.org/10.1174/021037010792215145

Andrade, H.L., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*, 159-181. https://doi.org/10.1080/02602930600801928

Ashton, S., & Davies, R.S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, *36*(3), 312-334. https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733

Barak, M., & Rafaeli, S. (2004). Online question-posing and peer-assessment as means for web-based knowledge sharing in learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, *61*(1), 84-103. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2003.12.005

Bayne, S., & Ross, J. (2013). *The pedagogy of the Massive Open Online Course: The UK view*. The report, UK. https://bit.ly/3YdUFYd

Beg, A., Alhemeiri, M., & Beg, A. (2020). A tool for facilitating the automated assessment of engineering/science courses. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. https://doi.org/10.1177/0020720920953134

Boud, D., & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, *18*, 130-135. https://bit.ly/3uG0iRx

Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, *18*, 529-549. https://doi.org/10.1007/BF00138746

Brown, G.T.L., & Harris, L.R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, *3*(11), 22-30. https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24

Burns, J.M. (1996). *Leadership*. Harper & Row.

Capuano, N., & Caballé, S. (2018). Multi-criteria fuzzy ordinal peer assessment for MOOC. In *Advances in Intelligent*

Networking and Collaborative Systems. INCoS 2018. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies (pp. 373-383). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98557-2_34

Cho, Y.H., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, *39*(5), 629-643. https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1

Chudowsky, N.P., & James, W. (2003). Large-scale assessment that supports learning: What will it take? *Theory into Practice*, *42*, 75-83. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4201_10

Chunwijitra, S., Khanti, P., Suntiwichaya, S., Krairaksa, K., Tummarattamamont, P., Buranarach, M., & Wutiwiwatchai, C. (2020). Development of MOOC service framework for life long learning: A case study of Thai MOOC. *IEICE Transactions on Information and Systems*, *5*, 1078-1087. https://doi.org/10.1587/transinf.2019EDP7262

Cristianti, M., Utomo, C.B., & Murwatiningsi, M. (2020). The analysis of reflective learning toward the development of students' attitude. *Educational Management*, *9*(2), 191-199. https://bit.ly/3FlroCm

Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2020). Linking learner factors, teaching context, and engagement patterns with MOOC learning outcomes. *Journal of computer-assisted learning*, *36*(5), 688-708. https://doi.org/10.1111/jcal.12437

Dunning, D., Heath, C., & Suls, J.M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for Health, education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, *5*(3), 69-106. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

Earl, L., & Torrance, N. (2000). Embedding accountability and improvement into large-scale assessment: What difference does it make? *Peabody Journal of Education*, *75*(4), 114-155. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504_6

Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press, Inc. https://bit.ly/3USuEdY

Eschenbrenner, B., & Nah, F. (2007). Mobile technology in education: Uses and benefits. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *1*(2), 159-183. https://doi.org/10.1504/IJMLO.2007.012676

Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, *3*(2), 102-108. https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102

Hew, K.F., & Cheung, W.S. (2014). Students and instructors' use of massive open online courses (MOOC): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, *12*, 45-58. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001

Ivaniushin, D.A., Lyamin, A.V., & Kopylov, D.S. (2016). Assessment of outcomes in collaborative project based learning in online courses. In *Smart innovation, systems and technologies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-396903_31

Kitsantas, A., Reiser, R.A., & Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during the acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, *12*(4), 269-287. https://doi.org/10.3200/JEXE.72.4.269-287

Kulkarni, C., Wei, K.P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., Koller, D., & Klemmer, S. (2013). Peer and self-assessment in massive online classes. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, (6), 20-20. https://doi.org/10.1145/2505057

Lepp, M., Luik, P., Palts, T., Papli, K., Suviste, R., Säde, M., Hollo, A., Vaherpuu, V., & Tõnisson, E. (2017). *Self and automated assessment in programming MOOC*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57744-9_7

Li, Y.L. (2017). Literature review oil chinese students'self-evaluation over the past decade. *Educational Perspective*, *3*, 41-47.

Liyanagunawardena, T.R., Adams, A.A., & Williams, S.A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Open and Distance Learning*, *14*, 202-227. https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455

Motycka, C.A., Rose, R.L., Ried, L.D., & Brazeau, G. (2010). Self-assessment in pharmacy and health science education and professional practice. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *74*(5), 1-7. https://doi.org/10.5688/aj740585

Olivares, S.L., Hernández, R.I.E., & Corolla, M.L.T. (2021). MOOC learning assessment in clinical settings: Analysis from quality dimensions. *Medical Science Educator*, *31*, 447-455. https://doi.org/10.1007/s40670-020-01178-7

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts affect self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Assessment*, *39*(3), 125-132. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001

Papathoma-Köhle, M., Zischg, A., Fuchs, S., Glade, T., & Keiler, M. (2015). Loss estimation for landslides in mountain areas-an integrated toolbox for vulnerability assessment and damage documentation. *Environ Model Softw*, *62*, 156-169. https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2014.10.003

Pfohl, H.C., Gallus, P., & Thomas, D. (2011). Interpretive structural modeling of supply chain risks. *Int. J. Phys. Distrib. Logist. Manag*, *41*(9), 839-859. https://doi.org/10.1108/09600031111175816

Pieterse, V. (2013). Automated assessment of programming assignments. In *Proceedings of the 3rd Computer Science Education Research Conference on Computer Science Education Research* (pp. 45-56). CSERC. https://bit.ly/3uFnhw2

Ravi, V., & Shankar, R. (2005). Analysis of interactions among the barriers of reverse logistics. *Technol. Forecast. Soc. Chang*, *72*(8), 1011-1029. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2004.07.002

Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(2), 301-315. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982

Rolheiser, C., & Ross, J. (2000). Student self-evaluation: What do we know. *Orbit*, *30*(4), 33-36.

Sadler, P.M., & Good, E. (2006). The impact of self and peer grading on student learning. *Educational*, *11*(1), 1-31. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1

Sánchez-Vera, M.M., & Prendes-Espinosa, M. (2015). Beyond objective testing and peer assessment: alternative ways of assessment in MOOCs. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *12*(1), 119-129. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2262

Sandeen, S.K. (2021). A typology of disclosure. *Akron Law Review*, *27*, 31-31. https://bit.ly/3HDP5bJ

Shahabadkar, P. (2012). Deployment of interpretive structural modelling methodology in supply chain management-An overview. *Int. J. Ind. Eng. Prod. Res*, *23*, 195-205.

Shen, L.Y., Song, X.N., Wu, Y., Liao, S.J., & Zhang, X.L. (2016). Interpretive structural modeling based factor analysis on the implementation of emission trading system in the Chinese building sector. *Journal of Cleaner Production*, *127*, 214-227. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.03.151

Shrader, S., Wu, M., Owens, D., & Ana, K. (2016). Massive open online courses (MOOCs): Participant activity, demographics, and satisfaction. *Online Learning*, *20*, 199-216. https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.596

Stancic, M. (2020). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: A look inside the black box. *Assessment & Assessment in Higher Education*, (pp. 1-13). https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828267

Tapia, J.A., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Journal for the Study of Education and Development*, *33*(3), 385-397. https://doi.org/10.1174/021037010792215145

Taras, M. (2016). Situating power potentials and dynamics of learners and tutors within self-assessment models. *Journal of Further and Higher Education*, *40*(6), 846-863. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000283

Tauber, T. (2013). *The dirty little secret of online learning: Students are bored and dropping out*. [EB/OL]. https://bit.ly/3G0ohS1

Valdivia-Vázquez, J.A., Ramirez-Montoya, M.S., & Valenzuela-González, J.R. (2021). Psychometric assessment of a tool to evaluate motivation and knowledge of an energy-related topic MOOC. *Educational Media International*, *58*(3), 280-295. https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1976827

Wang, M., Yuan, B., & Kirschner, P.A. (2018). Reflective learning with complex problems in a visualization-based learning environment with expert support. *Computers in Human Behavior*, *87*, 406-415. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.025

Wang, Y.F., & Sun, S.Y. (2002). Students' self-identification and self-assessment. *Subject Education*, *3*, 45-49.

Watson, S.L., Watson, W., Yu, J.H., Alamri, H., & Mueller, C. (2017). Learner profiles of attitudinal learning in a MOOC: An explanatory sequential mixed methods study. *Computers & Education*, *114*, 274-285. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.005

Wilkowski, J., Russell, D.M., & Deutsch, A. (2014). Self-evaluation in advanced power searching and mapping with google MOOC. In *L@S '14: Proceedings of the first ACM Conference on Learning* (pp. 109-116). ACM. https://doi.org/10.1145/2556325.2566241

Wong, B.T.M. (2016). Factors leading to effective teaching of MOOCs. *Asian Association of Open Universities Journal*, *11*(1), 105-118. https://doi.org/10.1108/AAOUJ-07-2016-0023

Zeng, W.J. (2017). On the philosophy of learning: Research on the deepening path of the construction of learning society. *People's Education Press*, (pp. 231-232).

Zhao, C., Bhalla, S., Halliday, L., Travaglia, J., & Kennedy, J. (2017). Exploring the role of assessment in developing learners' critical thinking in massive open online courses. In *Digital education: Out to the world and back to the campus. EMOOCs 2017* (pp. 280-289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_33

Comunicar, nº 75, v. XXXI, 2023 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Estilos de liderazgo político femenino en Instagram durante la COVID-19

Female political leadership styles as shown on Instagram during COVID-19

Dra. Virginia García-Beaudoux. Profesora, Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Buenos Aires - CONICET (Argentina) (dagar02@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0003-2428-8056)
Dra. Salomé Berrocal. Catedrática, Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad de Valladolid (España) (salome.barrocal@uva.es) (https://orcid.org/0000-0002-0483-0509)
Dr. Orlando D'Adamo. Profesor, Centro de Opinión Pública, Universidad de Buenos Aires (Argentina) (orlando.dadamo@ub.edu.ar) (https://orcid.org/0000-0003-4871-6633)
Leandro Bruni. Profesor, Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Buenos Aires (Argentina) (leandroabruni91@gmai.com) (https://orcid.org/0000-0003-3200-9555)

RESUMEN

Este trabajo realiza una exploración de los estilos de liderazgo comunicados en las cuentas oficiales de Instagram por catorce mujeres políticas electas en cargos gubernamentales ejecutivos, con actuación durante la pandemia de la COVID-19. Siete son o han sido jefas de gobierno, seis alcaldesas, y una presidenta de una comunidad autónoma en España. Ellas son Angela Merkel (Alemania), Jacinda Ardern (Nueva Zelanda), Sanna Marin (Finlandia), Mette Frederiksen (Dinamarca), Erna Solberg (Noruega), Katrin Jakobsdottir (Islandia), Tsai Ing-Wen (Taiwan), Anne Hidalgo (París), Virginia Raggi (Roma), Ada Colau (Barcelona), Claudia López (Bogotá), Claudia Sheinbaum (Ciudad de México), London Breed (San Francisco) e Isabel Díaz Ayuso (Comunidad de Madrid). La técnica de investigación utilizada es el análisis comparado y de contenido aplicado a 2.330 unidades de análisis durante un periodo de seis meses. El estudio analiza el estilo de liderazgo duro o blando comunicado por las lideresas con relación a cuatro variables: ideología política, pertenencia generacional, nivel de gobierno y técnicas usadas en la comunicación. Los resultados evidencian que los valores de las variables afectan a los estilos de liderazgo, por tanto, la suposición de que las mujeres políticas tienen un único estilo de liderazgo es errónea y atiende a un estereotipo de género.

ABSTRACT

This paper explores the leadership styles of fourteen elected female politicians in executive government positions, as communicated through the official Instagram accounts that were in use during the COVID-19 pandemic. Seven of them are, or were, heads of government, six are or were mayors, and one is the president of an autonomous region in Spain. These women are Angela Merkel (Germany), Jacinda Ardern (New Zealand), Sanna Marin (Finland), Mette Frederiksen (Denmark), Erna Solberg (Norway), Katrin Jakobsdottir (Iceland), Tsai Ing-Wen (Taiwan), Anne Hidalgo (Paris), Virginia Raggi (Rome), Ada Colau (Barcelona), Claudia López (Bogotá), Claudia Sheinbaum (Mexico City), London Breed (San Francisco) and Isabel Díaz Ayuso (Madrid Region). A comparative content analysis of 2,330 units was conducted over a 6-month period. The study analyses the hard or soft leadership style conveyed by the women politicians selected in relation to four variables: political ideology, generational affiliation, level of government and techniques used in communication. The results show that the values of the variables affect leadership styles; therefore, the assumption that all female politicians have a single leadership style is erroneous and related to gender stereotyping.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación política, liderazgo femenino, personalización, Instagram, estereotipos, COVID-19.
Political communication, female leadership, personalisation, Instagram, stereotypes, COVID-19.

Recibido: 2022-09-30 | Revisado: 2022-11-05 | Aceptado: 2022-11-29 | OnlineFirst: 2023-01-30 | Publicado: 2023-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C75-2023-10 | Páginas: 129-138

1. Introducción y estado de la cuestión

Los desafíos a los que se enfrentan las mujeres a la hora de ejercer y comunicar sus estilos de liderazgo son múltiples y de naturaleza diversa. Desde el punto de vista cultural, el liderazgo –en particular, el liderazgo político– ha sido concebido a partir de unos atributos que se han elegido para caracterizar el estereotipo de lo masculino. Los rasgos que se asocian habitualmente con el rol de líder –tales como poder, autoridad, ejecutividad y logro–, se asignan también con mayor frecuencia al rol de género masculino (Morales & Cuadrado, 2011). Este fenómeno se evidencia al analizar algunos de los encuadres que utilizan los medios de comunicación para hacer referencia al liderazgo político de las mujeres. Son frecuentes «frames» como «la recién llegada», que subestima las capacidades de las mujeres para ocupar los cargos, o las «lideresas como agentes del cambio», que propone a las mujeres como necesarias tan solo en algunos momentos o áreas excepcionales en los que se precisan ciertas transformaciones (Norris, 1997). Asimismo, las mujeres líderes políticas reciben más cobertura de signo negativo, con predominio de temas y rasgos estereotipados (Van-der-Pas & Aaldering, 2020). Durante las campañas electorales, la cobertura periodística también es desigual y sesgada: no solo los candidatos obtienen más invitaciones y menciones en los medios, sino que la cobertura de las candidatas se caracteriza por presentar marcados estereotipos (Baxter, 2017; Winfrey & Schnoebelen, 2019) concentrados sobre todo en su apariencia física y en sus roles domésticos relacionados con las tareas de cuidado (García-Beaudoux et al., 2020). Aunque la tendencia de cambio se está produciendo en la mayoría de los escenarios de la política actual en el sentido de la paridad, la cobertura con sesgos de género acerca del liderazgo de las mujeres ha variado poco (Wagner et al., 2019).

De acuerdo con la teoría de la congruencia de rol (Eagly & Karau, 2002; Eagly 2005), en ocasiones, las mujeres, para hacer frente a los prejuicios que existen en contra de sus liderazgos a causa de las expectativas culturales de rol mantenidas acerca del género femenino y las sustentadas acerca del liderazgo, eligen ejercer y comunicar estilos alineados con los cánones marcados por el estereotipo de lo masculino. Con dicha finalidad, refuerzan la comunicación de habilidades duras de liderazgo, tales como las capacidades técnicas, o los talentos relacionados con tareas directivas, ejecutivas y de planificación estratégica. Un comportamiento que suele ser penalizado socialmente, dado que la conducta estereotípicamente masculina se castiga y se reprueba cuando la ejercen las mujeres (Eagly & Karau, 2002). Waters et al. (2019) advierten que la cobertura acerca de las mujeres políticas en los medios de comunicación refuerza los estereotipos de lo que se considera femenino, y que eso encierra un peligro para ellas: las lideresas que no son percibidas como «femeninas» porque tienden a decir abiertamente lo que piensan o expresan públicamente su ambición, se exponen a ser criticadas porque desafían la prescripción de rol para su género.

En definitiva, una mujer, que manifiesta comportamientos tildados de masculinos, recibirá desaprobación social porque no satisface las expectativas asociadas con su género. Sin embargo, si ejerce y comunica un liderazgo caracterizado por marcadas habilidades blandas, tales como la empatía, la inteligencia emocional o la inteligencia interpersonal, se pondrá en duda la calidad y la extensión de sus habilidades duras y de su capacidad para liderar (García-Beaudoux et al., 2020). La investigación también afronta el fenómeno de la personalización dado que es uno de los recursos de comunicación tendentes a facilitar la transmisión de mensajes y acciones de gobierno. La presencia del líder político convertido en símbolo de la política que representa a un partido es tendencia desde que la televisión se convirtió en un medio masivo. La humanización de las figuras políticas, la celebrificación, la hiperpersonalización se ha incrementado con el creciente uso de redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram (Berrocal-Gonzalo et al., 2022; Mazzoleni & Bracciale, 2019), en las que se recurre al encanto de las personalidades para comunicar contenidos políticos (Dader, 2012). Además, esta tendencia que sitúa al líder en el centro del proceso político no caracteriza solo la actividad de candidatos electorales en tiempos de campaña (Moreno-Díaz, 2022; Ferré-Pavia & Codina, 2022), sino de algunos líderes políticos en ejercicio de cargos de gobierno. La personalización como estrategia de comunicación conlleva una cierta simplificación de la comprensión e interpretación de los hechos de la política (Rebolledo, 2017) y forma parte del fenómeno denominado *politainment* (Schultz, 2012) entendido como la fusión de la información política con el entretenimiento. Dos tácticas de comunicación se adecuan, en particular, tanto a la lógica de

la personalización como a la de la simplificación, son el *storytelling* y el «storydoing». Mediante el «storytelling» los líderes recurren a la narración de historias con el fin de facilitar la comunicación política electoral o gubernamental (D´Adamo & García-Beaudoux, 2016); mientras que mediante el «storydoing» recurren a la utilización de imágenes que los muestran protagonizando y ejecutando acciones en diversos escenarios, creando un registro visual de coherencia entre el decir y el hacer, con la finalidad de aumentar su credibilidad y legitimidad (Sarasqueta, 2020).

La personalización y el estilo de liderazgo político se manifiestan de manera particular en las redes sociales por su gran componente visual. Entre ellas, destaca Instagram, una plataforma de interés en un doble sentido: por una parte, su naturaleza visual y aplicaciones facilitan el fenómeno de la personalización de la política (Gómez-García et al., 2019). Por otra parte, es utilizada como medio de información sobre todo por parte de las personas jóvenes, por lo que esta red permite explorar acerca de los estilos de liderazgo político a los que se encuentra expuesto ese grupo poblacional. Los medios digitales se reconocen como un nuevo agente de socialización, y cobra especial importancia la socialización política que podría estarse produciendo en el seno de las redes sociales, especialmente en lo que respecta a los jóvenes (De-la-Garza-Montemayor et al., 2019). Smith (2016) señala que Instagram es la segunda red social con mayor interacción; un 60% de sus usuarios se conectan a diario y el grupo que concentra la mayor actividad en la red es el de usuarios con edades comprendidas entre 18 y 24 años (Fondevila-Gascón et al., 2020).

En la actualidad, la comunicación política se ha convertido en un elemento necesario no solo para ganar elecciones, sino para promover y legitimar acciones de gobierno (Rubio, 2011). El uso de las redes sociales como medio de comunicación permite a los líderes políticos conectar con la ciudadanía, fomentar su participación, promover el diálogo y aprovechar las reacciones, comentarios u opiniones recibidas (Herrera-Aguilar & O'Quinn-Parrales, 2019). Las redes sociales crean espacios de deliberación y de rendición de cuentas donde antes no los había. Las nuevas tecnologías han transformado la política y la forma en la que ciudadanos y políticos se comunican entre sí.

2. Material y métodos

El trabajo explora las características de los liderazgos comunicados a través de los perfiles oficiales de Instagram por catorce mujeres electas en cargos gubernamentales ejecutivos. Proceden de cuatro continentes: Oceanía, Asia, Europa y América. Siete son o han sido jefas de gobierno, seis alcaldesas, y una presidenta de una comunidad autónoma en España. Se trata de una muestra conformada por lideresas políticas que han ejercido su labor ejecutiva durante la emergencia sanitaria que sobrevino con la pandemia de la COVID-19. La muestra es diversa en términos de variables como: edad; procedencia geográfica; ideología política; intereses; formación y experiencia que acreditan.

El análisis trata de responder a la premisa que, con cierta generalidad, realizan los medios de comunicación al enmarcar la presentación del liderazgo de la mujer bajo titulares tendentes a la homogeneización, tales como «el estilo de liderazgo femenino»; «un nuevo estilo de liderazgo»; «¿es el estilo de liderazgo femenino más exitoso?»[1]. El conjunto de los resultados que presenta en este artículo brinda elementos que permiten cuestionar dicha expectativa de uniformidad.

La investigación examina los cambios en la variable «estilo de liderazgo comunicado» por las lideresas con relación a otras cuatro categorías: ideología política; pertenencia generacional; nivel de gobierno que ejercen y técnicas preferentes para comunicar acciones de gobierno. Asimismo, se explora la relación entre el estilo de liderazgo comunicado y el grado de personalización manifestado por cada una de las lideresas en sus publicaciones. La finalidad de indagar la relación entre esas dos variables (liderazgo comunicado y personalización) es la de conocer el uso que se hace de la imagen personal a la hora de comunicar acciones de gobierno. El estudio es de carácter descriptivo, exploratorio y con una secuencia temporal transversal. El método utilizado ha sido el análisis comparativo (Nohlen, 2013) combinado con el análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Neuendorf, 2002; Igartua, 2006). Se comparan de manera sistemática los contenidos publicados en los «feeds» de las cuentas verificadas de Instagram por catorce mujeres políticas electas en cargos ejecutivos de gobierno.

La muestra ha sido seleccionada atendiendo a tres criterios: a) Mujeres líderes que ocuparan cargos ejecutivos gubernamentales electivos; b) Que gobernaran poblaciones superiores a los ochocientos mil

habitantes; c) Que se encontraran al frente de gobiernos nacionales o locales durante la pandemia provocada por la COVID-19. Los Estados y comunidades que lideraron son diversos en múltiples dimensiones, por lo que la intensidad de la crisis y sus necesidades de comunicación seguramente han sido también diferentes. Sin embargo, la pandemia COVID-19 ofrece algunos escenarios de comunicación comunes a todas ellas, tales como la necesidad de comunicar medidas relacionadas con el uso de mascarillas, normas para el aislamiento y uso del espacio público, protocolos de vacunación, entre otras.

Diversos estudios evidencian diferencias en los modos en que los líderes políticos utilizaron la comunicación durante la citada pandemia. Watkins y Clevenger (2021) encontraron que algunos se centraron en la divulgación de información útil y de medidas concretas para el control de la crisis; mientras que otros minimizaron la crisis o brindaron información poco efectiva. Waylen (2021) sostiene que la efectividad de las nuevas reglas y medidas comunicadas por algunos líderes para hacer frente a la crisis, se vio negativamente afectada en los casos de aquellos con un estilo de liderazgo hipermasculinizado, como sería el caso de Boris Johnson. Así, Drylie-Carey et al. (2020) compararon la comunicación pública de Boris Johnson, Emmanuel Macron, Pedro Sánchez y Giuseppe Conte durante la crisis sanitaria COVID-19 y hallaron que proyectaron imágenes muy diferentes en Twitter.

La muestra queda conformada por las siguientes catorce lideresas: siete jefas de gobierno, seis alcaldesas y una presidenta de una comunidad autónoma. Ellas son: Angela Merkel (Alemania), Jacinda Ardern (Nueva Zelanda), Sanna Marin (Finlandia), Mette Frederiksen (Dinamarca), Erna Solberg (Noruega), Katrin Jakobsdottir (Islandia), Tsai Ing-Wen (Taiwan), Anne Hidalgo (París), Virginia Raggi (Roma), Ada Colau (Barcelona), Claudia López (Bogotá), Claudia Sheinbaum (Ciudad de México), London Breed (San Francisco) e Isabel Díaz Ayuso (Comunidad de Madrid). A continuación, se señalan las particularidades en cuanto a tipo de gobierno, año de nacimiento, generación a la que pertenecen, adscripción política y región en la que gobiernan.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Lideresa	Tipo de gobierno	Año de nacimiento	Generación	Ideología política	Región
Ada Colau	Local	1974	Generación X	Izquierda	Europa (España, Barcelona)
Angela Merkel	Nacional	1954	*Baby Boomer*	Centro	Europa (Alemania)
Anne Hidalgo	Local	1959	*Baby Boomer*	Izquierda	Europa (Francia, París)
Claudia López	Local	1970	Generación X	Izquierda	América (Colombia, Bogotá)
Claudia Sheinbaum	Local	1962	*Baby Boomer*	Izquierda	América (México, Ciudad de México)
Erna Solberg	Nacional	1961	*Baby Boomer*	Derecha	Europa (Noruega)
Isabel Díaz Ayuso	Local	1978	Generación X	Derecha	Europa (España, Madrid)
Jacinda Ardern	Nacional	1980	Generación X	Izquierda	Oceanía (Nueva Zelanda)
Katrin Jakobsdottir	Nacional	1976	Generación X	Izquierda	Europa (Islandia)
London Breed	Local	1974	Generación X	Centro	América (Estados Unidos, San Francisco)
Mette Frederiksen	Nacional	1977	Generación X	Izquierda	Europa (Dinamarca)
Sanna Marin	Nacional	1985	*Millennial*	Izquierda	Europa (Finlandia)
Tsai Ing-wen	Nacional	1956	*Baby Boomer*	Centro	Asia (Taiwan)
Virginia Raggi	Local	1978	Generación X	Derecha	Europa (Italia, Roma)

El estudio analiza la comunicación que realizaron en sus cuentas verificadas de Instagram. Cada publicación realizada, se consideró una unidad de análisis. La comparación requirió revisar un total de 2.330 unidades de análisis. Esas unidades constituyen el total de las publicaciones realizadas por las catorce lideresas durante el periodo temporal que comprende desde el 1 de enero hasta el 30 de junio de 2021. El examen comprende todas las publicaciones que realizaron: fotografías, vídeos, álbumes y placas, con sus respectivos textos en sus «feeds» de Instagram. El criterio para decidir codificar las publicaciones de los «feeds», y no así las compartidas mediante las «stories», fue el criterio de permanencia: las *stories* tienen una duración máxima de 24 horas, mientras que lo que se publica en el «feed» permite delinear y comunicar un perfil que tendrá permanencia. El período de seis meses como recorte temporal responde a la intención de evaluar la comunicación de sus liderazgos en un contexto compartido por todas ellas: la crisis sanitaria asociada a la pandemia de la COVID-19 y el inicio de la vacunación masiva, una operación de alta complejidad, de la cual no había antecedentes y que constituyó un desafío de comunicación inédito.

En cuanto al hecho de elegir Instagram como la plataforma para analizar, se sustenta en el hecho de que, en la arena política, se la considera una plataforma con capacidad de mejorar el intercambio que tiene lugar entre líderes y lideresas con la ciudadanía; instalar agendas y tendencias; movilizar y potenciar la construcción de liderazgo al tratarse de una red que facilita la personalización (Towner & Lego-Muñoz, 2017; García-Beaudoux & Slimovich, 2021; Pineda et al., 2020).

La hipótesis que sustenta este trabajo es que los estilos de liderazgo comunicados por las lideresas no son homogéneos en razón de su género, sino que varían de acuerdo a variables como: sus posicionamientos en el espectro ideológico, el nivel de gobierno que ejercen o su pertenencia generacional. Del mismo modo, se prevé que existan diferencias en el grado de personalización de su comunicación y en las técnicas preferidas para comunicar acciones de gobierno a la ciudadanía. En cuanto a los objetivos de investigación son los siguientes:

- O1. Indagar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lideresas en el tipo de liderazgo según su tendencia ideológica.
- O2. Examinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lideresas al ejercer el liderazgo según la generación a la que pertenecen.
- O3. Observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lideresas en el tipo de liderazgo según el nivel de gobierno.
- O4. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lideresas en el tipo de liderazgo según el grado de personalización.
- O5. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lideresas en el tipo de liderazgo según la técnica narrativa utilizada.

La selección de las variables y el establecimiento de los indicadores de dichas variables incluidas en el diseño de la investigación deriva de una extensa revisión bibliográfica, así como de categorías creadas y utilizadas por los autores en investigaciones similares anteriores (D´Adamo et al., 2015; D´Adamo & García-Beaudoux, 2016; García-Beaudoux, 2017), que, asimismo, han sido citadas y utilizadas por otros investigadores (Quevedo-Redondo & Portalés-Oliva, 2017; López-Rabadán & Doménech-Fabregat, 2018).

Variable 1: Pertenencia generacional.

- Definición conceptual y operacional: De acuerdo a su fecha de nacimiento, las lideresas fueron clasificadas en alguna de las siguientes tres generaciones: «Baby Boomer» (personas nacidas entre 1949 y 1968), «Generación X» (personas nacidas entre 1969 y 1980), «Millennial» (personas nacidas entre 1981 y 1993).
- Variable 2: Autoposicionamiento ideológico de las lideresas.
- Definición conceptual y operacional: Ubicación de las lideresas en el arco ideológico derecha-izquierda de acuerdo a cómo ellas mismas se han definido en entrevistas en los medios, redes sociales e información de campaña electoral.
- Variable 3: Nivel de gobierno ejercido por la lideresa.
- Definición conceptual y operacional: Esta variable puede asumir dos valores: nivel nacional (en el caso de las presidentas y primeras ministras) o nivel local (en el caso de las alcaldesas y la presidenta de una comunidad autónoma).

Variable 4: Estilo de liderazgo comunicado.

- Definición conceptual. El estilo de liderazgo comunicado se define como una variable que puede asumir dos dimensiones: un estilo caracterizado por la comunicación de habilidades duras y un estilo caracterizado por la comunicación de habilidades blandas.

1) Las habilidades duras de liderazgo son aquellas que se centran en comunicar las competencias, habilidades técnicas y/o estratégicas.

2) Las habilidades blandas son las que se centran en comunicar las destrezas de comunicación, las habilidades interpersonales y sociales, la inteligencia emocional, la capacidad de cooperación y/o de trabajo en equipo (García-Beaudoux et al., 2020).

- Definición operacional.

1) Las habilidades duras de liderazgo se definen operacionalmente mediante la presencia de los siguientes indicadores en las imágenes o textos: ejecutividad, capacidad de dirección, de administración y/o de planificación estratégica de las lideresas.

2) Las habilidades blandas de liderazgo se definen operacionalmente mediante la presencia de los siguientes indicadores en las imágenes o textos: aspectos de las vidas personales, manifestación de

emociones, relaciones con el equipo de trabajo, y/o interacciones directas con la ciudadanía, por parte de las lideresas (García-Beaudoux et al., 2020).

3) Se consideró un estilo de liderazgo como mixto en los casos en que en las imágenes y los textos analizados se registraba igual proporción de indicadores de liderazgo duro (ejecutividad, dirección, administración, planificación estratégica) e indicadores de liderazgo blando (aspectos de las vidas personales, manifestación de emociones, relaciones con el equipo de trabajo, y/o interacciones directas con la ciudadanía).

Variable 5. Personalización de la comunicación.

- Definición conceptual. Es la comunicación en la que las organizaciones, instituciones públicas o medidas políticas no se presentan a sí mismas, sino que son representadas por líderes políticos que le confieren un rostro y una voz frente a la ciudadanía (Marcinkowski & Greger, 2002).
- Definición operacional. Presencia de las lideresas en las imágenes y/o vídeos publicados. La variable puede, en este caso, asumir solo esos dos valores.

Variable 6. Técnica preferente para comunicar acciones de gobierno.

- Definición conceptual. Técnica de comunicación empleada con mayor frecuencia por una lideresa para compartir públicamente información, decisiones y/o acciones de gobierno.
- Definición operacional. Se utilizan dos indicadores: comunicación de datos duros, estadísticas y argumentos que apelan a la lógica; comunicación mediante las técnicas de «storytelling» (narración de historias propias o de terceros, casos individuales o comunitarios, o anécdotas) (D´Adamo & García-Beaudoux, 2016) o de «stroydoing» (narración a partir de la activa participación de la lideresa como protagonista en hechos políticos, sociales o comunitarios) (Sarasqueta, 2020).

3. Análisis y resultados

Con relación a la variable ideología política, el resultado de una prueba chi cuadrado evidencia que las lideresas que se autodefinen en la derecha política comunican un estilo de liderazgo caracterizado por habilidades duras, mientras que las que se posicionan en la izquierda del arco ideológico comunican un estilo con habilidades blandas.

Tabla 2. Estilos de liderazgo atendiendo al posicionamiento ideológico

Tipo de liderazgo	Posicionamiento ideológico	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Residuos tipificados corregidos	X^2	Gl	Sig.
Blando	Izquierda	478	422,2	4,9	164,86	4	.000
	Centro	149	140,9	0,9			
	Derecha	196	259,7	-6			
Mixto	Izquierda	58	106,2	-7			
	Centro	6	35,4	-5,7			
	Derecha	143	65,3	12,2			
Duro	Izquierda	630	637,4	-0,6			
	Centro	234	212,6	2,4			
	Derecha	378	392	-1,3			

También se realiza una prueba chi cuadrado con la finalidad de evaluar si existen diferencias en los estilos de liderazgo comunicados de acuerdo a la pertenencia generacional de las lideresas. Los resultados indican que las lideresas de la generación «baby boomer» tienden a una comunicación caracterizada por habilidades duras, la generación «millennial» comunica un liderazgo más centrado en habilidades blandas y las lideresas de la generación X combinan equilibradamente la comunicación de habilidades duras y blandas.

Tabla 3. Estilos de liderazgo atendiendo a la pertenencia generacional

Tipo de liderazgo	Posicionamiento ideológico	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Residuos tipificados corregidos	X^2	Gl	Sig.
Blando	*Baby Boomer*	283	277,5	0,5	109,82	4	.000
	Generación X	491	507,5	-1,5			
	Millennials	49	38	2,3			
Mixto	*Baby Boomer*	11	69,8	-9,1			
	Generación X	196	127,6	10,2			
	Millennials	0	9,6	-3,3			
Duro	*Baby Boomer*	472	418,7	4,7			
	Generación X	714	765,9	-4,5			
	Millennials	56	57,4	-0,3			

Asimismo, se efectúa una prueba chi cuadrado que arroja como resultado que las mujeres que ejercen cargos ejecutivos en el nivel local –las alcaldesas y la presidenta de comunidad autónoma– comunican un estilo de liderazgo caracterizado por habilidades duras mientras que las que gobiernan en el nivel nacional comunican con predominio de habilidades blandas.

Tabla 4. Estilos de liderazgo comunicados atendiendo al tipo de gobierno nacional o local

Tipo de liderazgo	Tipo de gobierno	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Residuos tipificados corregidos	X^2	Gl	Sig.
Blando	Local	428	555,3	-11,9	202,71	2	.000
	Nacional	395	267,7	11,9			
Mixto	Local	207	139,7	10,5			
	Nacional	0	67,3	-10,5			
Duro	Local	898	838	5,4			
	Nacional	344	404	-5,4			

Con referencia a las técnicas preferidas para comunicar acciones de gobierno, la prueba chi cuadrado evidencia que las lideresas que se inclinan por recurrir al «storytelling» *y* al «storydoing» comunican en líneas generales con predominio de habilidades blandas, mientras que las que recurren al uso de estadísticas y argumentaciones de tipo lógico comunican estilos de liderazgo con predominio de habilidades duras.

Tabla 5. Diferencias en las técnicas de comunicación preferidas según el tipo de liderazgo comunicado

Tipo de liderazgo	Técnicas comunicativas	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Residuos tipificados corregidos	X^2	Gl	Sig.
Blando	*Storytelling*	209	140,8	8,1	256,018	4	.000
	Storydoing	334	256,2	7,9			
	Datos	50	196	-15,7			
Mixto	*Storytelling*	40	39,7	230,5			
	Storydoing	58	72,2	-2,3			
	Datos	69	55,2	2,4			
Duro	*Storytelling*	162	230,5	-7,8			
	Storydoing	356	419,6	-6,2			
	Datos	453	320,9	13,6			

Finalmente, se ha realizado una prueba chi cuadrado, en la que se observa que las lideresas que no utilizan el recurso de la personalización en su comunicación manifiestan un estilo de liderazgo duro o mixto; mientras que las lideresas que recurren a la personalización se caracterizan por un estilo de liderazgo blando en sus comunicaciones públicas.

Tabla 6. Diferencias en los tipos de liderazgo según grado de personalización

Tipo de liderazgo	Posicionamiento ideológico	Frecuencia observada	Frecuencia esperada	Residuos tipificados corregidos	X^2	Gl	Sig.
Blando	Nulo	260	358,6	-8,7	77,284	4	.000
	Medio	351	286,5	5,9			
	Alto	212	177,9	3,6			
Mixto	Nulo	103	90,2	1,9			
	Medio	70	72,1	-0,3			
	Alto	34	44,7	-1,9			
Duro	Nulo	627	541,2	7,3			
	Medio	370	432,4	-5,5			
	Alto	245	268,4	-2,4			

Se observa así que la tendencia a comunicar liderazgos duros o blandos no es uniforme, sino que varía de acuerdo a la ideología política de las lideresas, su pertenencia generacional, y el nivel local o nacional del cargo ocupado. Asimismo, que a pesar de que todas ellas utilizan Instagram como plataforma para comunicar sus acciones de gobierno a la ciudadanía, el grado de personalización no es uniforme. A continuación, se destacan las principales características comunicacionales, según cada lideresa:

- Ada Colau: el estilo de liderazgo comunicado blando, 61,6%; personalización de la comunicación, 75,6%; y argumentación, 15,1%.
- Angela Merkel: estilo de liderazgo comunicado duro, 66,7%, personalización de la comunicación, 92,2%; y «storydoing», 82,9%.
- Anne Hidalgo: estilo de liderazgo comunicado blando, 50% y duro, 50%; personalización de la comunicación, 71,1%; y «storydoing», 60,5%.
- Claudia López: estilo de liderazgo comunicado duro, 61,1%; personalización de la comunicación, 69,5%; y argumentación, 34,7%.

- Claudia Sheinbaum: estilo de liderazgo comunicado duro, 69,4%; sin personalización de la comunicación, 73,4%; argumentación, 20,7%.
- Erna Solberg: estilo de liderazgo comunicado blando, 75%; personalización de la comunicación, 77,4%; y «storydoing», 69,8%.
- Isabel Díaz Ayuso: estilo de liderazgo comunicado blando, 67,3%; personalización de la comunicación, 87,8%; argumentación, 2% y «storydoing», 2%.
- Jacinda Ardern: estilo de liderazgo comunicado blando, 53,2%; personalización de la comunicación, 55,6%; «storydoing», 52,4%.
- Katrin Jakobsdottir: estilo de liderazgo comunicado blando, 68%; personalización de la comunicación, 87,2%; «storydoing», 53,2%.
- London Breed: estilo de liderazgo comunicado duro, 64,2%; personalización de la comunicación, 52,2%; y argumentación, 55,2%.
- Mette Frederiksen: estilo de liderazgo comunicado blando, 62,9%; personalización de la comunicación, 82,1%; «storytelling», 51,2%.
- Sanna Marin: estilo de liderazgo comunicado duro, 53,2%; personalización de la comunicación, 96,2%; «storydoing», 59%.
- Tsai Ing-wen: estilo de liderazgo comunicado blando, 49,2%; personalización de la comunicación, 67,7%; «storydoing», 50%.
- Virginia Raggi: estilo de liderazgo comunicado duro, 53,6%; sin personalización de la comunicación, 60,3%; argumentación, 47,3%.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados expuestos, es posible concluir que el estilo de liderazgo comunicado por la muestra analizada de mujeres políticas al frente de cargos ejecutivos gubernamentales electivos varía de acuerdo a los valores que asumen otras variables como su pertenencia generacional, su ideología política y el nivel nacional o local del cargo que ocupan. Con referencia a las variaciones en la comunicación del estilo de liderazgo duro-blando, de acuerdo al nivel nacional o local del cargo de gobierno ejercido, es posible suponer que las características y las expectativas del tipo diferencial de audiencia a la que se dirigen tengan alguna influencia en la decisión, dado que las audiencias locales demandan sobre todo muestras de capacidad de gestión, reforzando la necesidad de comunicar con un estilo de liderazgo marcado por habilidades duras.

En cuanto al grado de personalización en la comunicación de sus acciones de gobierno, las lideresas que se inclinan hacia un estilo duro de liderazgo no manifiestan tendencia a la personalización; mientras que las que se caracterizan por comunicar un estilo blando de liderazgo tienden a la personalización a la hora de dar a conocer medidas y decisiones de gobierno. La lógica de Instagram favorece el fenómeno de la personalización de la política, cultiva el uso de la anécdota y de técnicas narrativas como el «storytelling» o el «storydoing» para la comunicación de acciones políticas de gobierno, así como la publicación de mensajes visuales simples en forma de fotos, álbumes, «selfies», vídeos y «collages» que persiguen la humanización y protagonismo de las personalidades políticas (Berrocal-Gonzalo et al., 2022; Ekman & Widholm, 2017). Sin embargo, de acuerdo a los resultados de esta investigación, la tendencia a la personalización de la comunicación no es homogénea. De hecho, las técnicas elegidas para comunicar mensajes y acciones de gobierno, así como el grado de personalización de la comunicación, varían en estrecha relación con el estilo de liderazgo de las políticas que conforman la muestra.

En cuanto al papel de Instagram y otras redes sociales como TikTok en calidad de herramienta de socialización política para las personas jóvenes, sería interesante realizar un diseño que permita indagar si ese segmento poblacional tiende a preferir los estilos de liderazgo más blandos comunicados por las líderes políticas jóvenes y más afines a ellos en edad, o si los jóvenes se inclinan por la preferencia de estilos de liderazgo más duros. En la muestra analizada, se encuentran representadas lideresas de tres generaciones diferentes, siendo Sanna Marin la única «millennial». En su caso particular, su perfil de Instagram exhibe un alto grado de personalización. Su imagen personal aparece con frecuencia asociada tanto a la comunicación del ejercicio de tareas de representación y de gobierno, como de aspectos de su

vida privada. El trabajo realizado evidencia que no todas las políticas tienen el mismo estilo a la hora de liderar un proyecto de gobierno. La comunicación tanto de los líderes como de las lideresas en el marco de la pandemia COVID-19 fue heterogénea (Palau-Sampio & Carratalá, 2022). Los estilos de liderazgo que comunican las lideresas analizadas varían según su pertenencia generacional en el tipo de habilidades duras o blandas que eligen proyectar, así como también en el grado de personalización y en las técnicas mediante las cuales prefieren divulgar sus decisiones y acciones de gobierno. La suposición de que las mujeres políticas comparten un estilo de liderazgo definido atendiendo al género, contribuye a alimentar un nuevo estereotipo que niega la diversidad de las mujeres y que resulta peligroso porque limita su acceso, amenaza su permanencia y justifica su exclusión de posiciones de poder, espacios de toma de decisión e influencia política, ya que se considera prejuiciosamente que ese estilo no se ajusta a lo que se necesita para gestionar y liderar con éxito esas posiciones y procesos. Se trata de un obstáculo que les puede cobrar a las mujeres políticas altos peajes para el desarrollo de sus carreras, sus liderazgos y su participación política en igualdad de condiciones. En futuros trabajos será necesario ampliar la discusión incorporando nuevas variables que sirvan para explorar si existen diferencias en los liderazgos de acuerdo a la región geográfica, a la polarización utilizada en la comunicación de las lideresas o a las estrategias que emplean para expresar públicamente sus emociones.

Notas

[1]The New York Times, why are women–led–nations doing better with COVID-19?https://nyti.ms/3HuNgxN; The Guardian, https://bit.ly/3VRZd54.

Contribución de Autores

Idea, V.G.B., S.B.; Revisión de literatura (estado del arte): V.G.B., S.B., O.D'A., L.B.; Metodología, V.G.B., L.B.; Análisis de datos, V.G.B., S.B., O.D'A., L.B.; Resultados, V.G.B., S.B., O.D'A., L.B.; Discusión y conclusiones, V.G.B., S.B., L.B.; Redacción (borrador original), V.G.B., S.B.; Revisiones finales, V.G.B., S.B., L.B.; Diseño del Proyecto y patrocinios, V.G.B., S.B.

Apoyos

Este artículo se localiza dentro del proyecto 'Politainment' ante la fragmentación mediática: Desintermediación, 'engagement' y polarización (PID2020-114193RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Referencias

Baxter, J. (2017). *Women leaders and gender stereotyping in the UK press: A post-structuralist approach*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64328-1

Berrocal-Gonzalo, S., Quevedo-Redondo, R., & García-Beaudoux, V. (2022). Política pop online: Nuevas estrategias y liderazgos para nuevos públicos. *IndexComunicación*, *12*(1), 13-19. https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Politi

Berrocal-Gonzalo, S., Zamora-Martínez, P., & García-Beaudoux, V. (2022). Politainment en el entorno de la posverdad. In *25 años de ciberdemocracia en España: Estrategias y actores emergentes* (pp. 81-91). Aranzadi. https://bit.ly/3W0e5hR

DAdamo, O., & García-Beaudoux, V. (2016). Comunicación política: Narración de historias, construcción de relatos políticos y persuasión. *Comunicación y Hombre*, *12*, 23-39. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2016.12.187.23-39

DAdamo, O., García-Beaudoux, V., & Kievsky, T. (2015). Comunicación política y redes sociales. Análisis para las campañas y las elecciones legislativas de 2013 en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, *19*, 107-125. https://doi.org/10.1016/j.rmop.2015.02.002

Dader, J.L. (2012). Periodismo político y política del periodismo: Imaginando un futuro digno y sostenible. In *La investigación en periodismo político en el entorno de los nuevos medios* (pp. 35-58). Sociedad Española de Periodística. https://bit.ly/3W3yJgX

De-La-Garza-Montemayor, D., Peña-Ramos, J., & Recuero-López, F. (2019). Online political participation of young people in Mexico, Spain and Chile. [La participación política online de los jóvenes en México, España y Chile]. *Comunicar*, *61*, 83-92. https://doi.org/10.3916/C61-2019-07

Drylie-Carey, L., Sánchez-Castillo, S., & Galán-Cubillo, E. (2020). European leaders unmasked: COVID-19 communication strategy through Twitter. *Profesional de la información*, (pp. 29-29). https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.04

Eagly, A.H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly*, *16*(3), 459-474. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.007

Eagly, A.H., & Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, *109*(3), 573-598. https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573

Ekman, M., & Widholm, A. (2017). Political communication in an age of visual connectivity: Exploring Instagram practices among Swedish politicians. *Northern Lights: Film & media studies yearbook*, *15*, 15-32. https://doi.org/10.1386/nl.15.1.15_1

Ferré-Pavia, C., & Codina, M. (2022). Narrativa de campaña en Instagram: Espectáculo y autorrepresentación de candidatos. El caso de las elecciones generales 2019. *IndexComunicación*, *12*(1), 77-98. https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Narrat

Fondevila-Gascón, J., Gutiérrez-Aragón, O., Copeiro, M., Villalba-Palacín, V., & Polo-López, M. (2020). Influence of Instagram stories in attention and emotion depending on gender. [Influencia de las historias de Instagram en la atención y emoción según el género]. *Comunicar*, *63*, 41-50. https://doi.org/10.3916/C63-2020-04

García-Beaudoux, V. (2017). *¿Quién teme el poder de las mujeres? Bailar hacia atrás con tacones altos*. Editorial Grupo 5. https://bit.ly/3PpPZuq

García-Beaudoux, V., Berrocal-Gonzalo, S., & Adamo, O.D. (2020). Atributos de liderazgo en Instagram durante las elecciones presidenciales en Argentina. *IndexComunicación*, *10*(1), 173-194. https://doi.org/10.33732/ixc/10/01Atribu

García-Beaudoux, V., & Slimovich, A. (2019). Información dura-pública y blanda-privada publicada por candidatos y candidatas en Instagram durante la campaña electoral en Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, *14*(1), 11-48. https://doi.org/10.4067/S0718-48672021000100011

Gómez-García, S., Gil-Torres, A., Carrillo-Vera, J.A., & Navarro-Sierra, N. (2019). Constructing Donald Trump: Mobile apps in the political discourse about the President of the United States. [Creando a Donald Trump: Las apps en el discurso político sobre el presidente de Estados Unidos]. *Comunicar*, *59*, 49-59. https://doi.org/10.3916/c59-2019-05

Herrera-Aguilar, J., & Quinn-Parrales, J. (2019). El papel de las redes sociales en la gestión de un gobierno independiente. La comunicación política a través de Facebook del gobierno de Jaime Rodríguez Calderón. *Espacios Públicos*, *22*(56), 85-105. https://bit.ly/3iYWKHf

Igartua, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch: Bosch.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Paidós Comunicación. https://bit.ly/3PvAMb1

López-Rabadán, P., & Doménech-Fabregat, H. (2018). Instagram y la espectacularización de las crisis políticas. Las 5 W de la imagen digital en el proceso independentista de Cataluña. *Profesional de la Información*, *27*, 1013-1029. https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.06

Marcinkowski, F., & Greger, V. (2002). La personalización de la comunicación política en la televisión: ¿Un resultado de la americanización. In *Relación entre política y medios. Propuestas alemanas en una perspectiva comparada*. Temas.

Mazzoleni, G., & Bracciale, R. (2019). *La politica pop online. I meme e le sfide della comunicazione politica*. Il Mulino. https://bit.ly/3W5SOmP

Morales, J.F., & Cuadrado, I. (2011). Perspectivas psicológicas sobre la implicación de la mujer en política. *Psicología Política*, *42*, 29-44. https://bit.ly/3uScizn

Moreno-Díaz, J. (2022). Estrategia programática en Instagram de los candidatos en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid 2021. *IndexComunicación*, *12*(1), 47-75. https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Estrat

Neuendorff, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage. https://bit.ly/3BEz01P

Nohlen, D. (2013). *Ciencia política comparada. El enfoque histórico-empírico*. Universidad de Granada. https://bit.ly/3j7fDI1

Norris, P. (1997). *Women, media and politics*. Oxford University Press. https://bit.ly/3Fu755S

Palau-Sampio, D., & Carratalá, A. (2022). Emotional and rational frames contained in institutional speeches: Six European leaders managing the COVID-19 crisis. In *Contemporary politics, communication, and the impact on democracy* (pp. 257-278). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8057-8.ch014

Pineda, A., Barragán, A., & Bellido, E. (2020). Representación de los principales líderes políticos y uso propagandístico de Instagram en España. *Cuadernos.info*, *47*, 80-110. https://doi.org/10.7764/cdi.47.1744

Quevedo-Redondo, R., & Portalés-Oliva, M. (2017). Imagen y comunicación política en Instagram. Celebrificación de los candidatos a la presidencia del Gobierno. *Profesional de la Información*, *26*, 916-927. https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.13

Rebolledo, M. (2017). La personalización de la política: una propuesta de definición para su estudio sistemático. *Revista de Comunicación*, *16*(2), 147-176. https://doi.org/10.26441/RC16.2-2017-A7

Rubio, R. (2011). Nuevas tecnologías y transparencia parlamentaria. In *Comunicación política 2.0*. (pp. 23-27). Evoca Comunicación e Imagen. https://bit.ly/3Wf7vn6

Sarasqueta, G. (2020). Técnicas de la comunicación política ante la era de la infoxicación y la interrupción: Del storytelling al storydoing. *Comunicación y Hombre*, *17*, 73-84. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.648.73-84

Schultz, D. (2012). *Politainment: The ten rules of contemporary politics: A Citizens' guide to understanding campaigns and elections*. https://bit.ly/3FUiT2q

Smith, K. (2016). *49 Incredible Instagram statistics you need to know*. Brandwatch.

Towner, T.L., & Lego-Muñoz, C. (2017). Picture perfect? The role of Instagram in Issue agenda setting during the 2016 presidential primary campaign. *Social science computer review*, *36*(4), 484-499. https://doi.org/10.1177/0894439317728222

Van-Der-Pas, D.J., & Aaldering, L. (2020). Gender differences in political media coverage: A meta-analysis. *Journal of Communication*, *70*(1), 114-143. https://doi.org/10.1093/joc/jqz046

Wagner, A., Trimble, L., & Sampert, S. (2019). One smart politician: Gendered media discourses of political leadership in Canada. *Canadian Journal of Political Science*, *52*(1), 141-162. https://doi.org/10.1017/S0008423918000471

Waters, S.E., Dudash-Buskirk, E.A., & Pipan, R.M. (2019). Battleground Texas: Gendered media framing of the 2014 texas gubernatorial race. *Journal of Feminist Scholarship*, *14*(14), 55-71. https://doi.org/10.23860/jfs.2018.14.04

Watkins, D.V., & Clevenger, A.D. (2021). US political leadership and crisis communication during COVID-19. *Cogent Social Sciences*, *7*(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1901365

Waylen, G. (2021). Gendering political leadership: Hypermasculine leadership and COVID-19. *Journal of European Public Policy*, *28*(8), 1153-1173. https://doi.org/10.1080/13501763.2021.1942160

Winfrey, K.L., & Schnoebelen, J.M. (2019). Running as a woman (or man): A review of research on political communicators and gender stereotypes. *Review of Communication Research*, *7*, 109-138. https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.020

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».

Publicaciones

Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- ☐ Suscripción anual institucional 2022 (70, 71, 72 y 73) ..... 100,00€
- ☐ Suscripción anual personal 2022 (70, 71, 72 y 73) ..... 90,00€
- ☐ Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 14: La comunicación humana ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 23: Música y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 25: TV de calidad ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 27: Modas y comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 29: La enseñanza del cine ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 32: Políticas de educación en medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 34: Música y pantallas ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 37: La Universidad Red y en Red ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 38: Alfabetización mediática ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 39: Currículum y formación en medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 40: Jóvenes interactivos ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 43: Prosumidores mediáticos ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 44: MOOC en educación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 46: Internet del futuro ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 47: Comunicación y cambio social ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 51: E-innovación en la educación superior ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social 25,00€
- ☐ Comunicar 54: Acceso abierto, tecnologías y educación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 55: La esfera mediática ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 56: Ciberacoso: la amenaza sin rostro ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 57: Arte y compromiso social ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 58: Aprendizaje y medios digitales ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 59: Medios móviles emergentes ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 60: Cómo llegar a ser un genio ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 61: Competencia digital docente ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 62: Ecologías de aprendizaje en la era digital ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 63: Igualdad de género, medios y educación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 64: Niños, adolescentes y medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 65: Metodologías mixtas emergentes ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 66: Escuelas públicas para la transformación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 67: La ciberconvivencia como escenario social ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 68: Redes, movimientos sociales y mitos ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 69: Participación ciudadana en la esfera digital ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 70: Nuevos retos del profesorado ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 71: Discursos de odio en comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 72: Sociedad de la desinformación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 73: Educación para el futuro ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 74: Educación para la ciudadanía digital ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 75: Juventud, identidad de género y poder ..... 25,00€

- ❑ Importe del pedido
- ❑ Gastos de envío
- ❑ **Importe total**

Descubre otros productos de Grupo Comunicar en la tienda online.

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar

Próximos números

Comunicar 76 (2023-3):
Neurotecnología en el aula: investigación actual y futuro potencial

Editores Temáticos
Dr. Michael-S.C. Thomas, Universidad Birkbeck de Londres (Reino Unido)
Dr. Jo-Van Herwegen, Instituto de Educación UCL (Reino Unido)
Dra. María-José Hernández-Serrano, Universidad de Salamanca (España)

Fecha inicial de llamada: 01-06-2022
Fecha final de llamada: 30-12-2022

Comunicar 77 (2023-4):
Nuevos lenguajes y culturas. Enseñanza de lenguas para una comunicación global y digital

Thematic Editors
Dra. Anne Pomerantz, Universidad de Pensilvania (Estados Unidos)
Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo (España)
Dra. Noelia Ibarra-Rius, Universidad de Valencia (España)

Initial call: 01-09-2022
Last call: 28-02-2023

Comunicar 78 (2024-1):
Audiencias empoderadas e hiper(des)conectadas:
Actores, contextos, experiencias y prácticas educomunicativas

Thematic Editors
Dr. José Soengas-Pérez, Universidad de Santiago de Compostela (España)
Dra. Amanda Paz-Alencar, Universidad Erasmo de Rotterdam (Países Bajos)
Dra. Ana-Isabel Rodríguez-Vázquez, Universidad de Santiago de Compostela (España)

Initial call: 01-11-2022
Last call: 30-05-2023

Comunicar 79 (2024-2):
Ecologías del metaverso y el transhumanismo:
Perspectivas para la reculturización digital

Thematic Editors
Dr. José-Octavio Islas, Universidad Central de Ecuador (Ecuador)
Dr. Fernando Gutiérrez-Cortés, Tecnológico de Monterrey (México)
Dr. Lance Strate, Universidad de Fordham (Estados Unidos)

Initial call: 01-04-2023
Last call: 30-09-2023

Comunicar

9 771113 434785 75

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en portugués, chino y ruso. Con 30 años de edición y 1940 artículos de investigación publicados. Presencia en 811 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 1.142 investigadores de 54 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS 3 con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas antiplagio (CrossCheck), métricas alternativas (PlumX, Dimensions)... Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub 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 (34 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

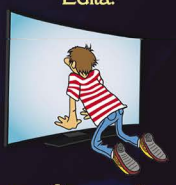
En indexaciones activas en 2022, Comunicar es revista top mundial: 2ª del mundo en SCOPUS y 10ª del mundo en JCR (top 1% y 7% mundial; percentiles 99% y 93% respectivamente). En JCR-JIF es Q1 en Educación y en Comunicación (1ª en español). En SCOPUS es Q1 en Educación, en Comunicación y en Estudios Culturales (1ª en español). En SJR es Q1 en Educación, Comunicación y Estudios Culturales (1° española en las tres áreas). Es 1ª en FECYT Métricas; 1ª en DIALNET MÉTRICAS. En GOOGLE SCHOLAR METRICS es 3ª revista en español en todas las áreas; 2ª en REDIB (sobre 1.199 revistas).

Web of Science Group JOURNAL CITATION REPORTS · Scopus · FECYT · Google Scholar Metrics · DOAJ · DIALNET MÉTRICAS · REDIB · ERIHPLUS · crossref

Colaboran:

Ministerio de Ciencia e Innovación · Agencia Estatal de Investigación · DIE · USC Universidade de Santiago de Compostela · ASU Arizona State University

Edita:



Grupo Comunicar
www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293