




**LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO
HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE LA
DISCRIMINACIÓN EN LAS AULAS.**Media literacy as a tool for preventing discrimination
in classrooms.**Sabina Civila.**Universidad de Huelva, España
sabivicila@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6059-9893>**Antonio Daniel García-Rojas.**Universidad de Huelva, España
antonio.garcia@dedu.uhu.es <https://orcid.org/0000-0003-2997-1065>**Ángel Hernando Gómez.**Universidad de Huelva, España
angel.hernando@dpsi.uhu.es <https://orcid.org/0000-0002-6414-5415>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073741>**RESUMEN**

El uso de las redes sociales, en los contextos escolares, puede provocar el aumento de los mensajes de odio poniendo en riesgo a colectivos estigmatizados sobre los que se ejerce una superioridad moral, que conlleva a la desvalorización y discriminación en la institución educativa a la que pertenece. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo explorar el uso de estrategias educomunicativas utilizadas para prevenir la discriminación en las aulas por el profesorado de Educación Secundaria de España, Honduras y El Salvador. El estudio se realizó con 200 docentes, utilizándose un cuestionario basado en las seis dimensiones de Ferrés y Piscitelli, previamente validado, y que consta de cuatro categorías cada una con seis afirmaciones. Como principales conclusiones se destacan la diversidad a la que se enfrentan los docentes para llevar a cabo acciones que fomenta la no discriminación, la poca formación recibida por los docentes en competencia mediática (que contrasta con el elevado uso de las TIC) y la no utilización de estrategias de enseñanza donde se identifiquen y analicen los contenidos discriminatorios, los discursos de odio y los estereotipos.

Palabras claves: Discriminación, educomunicación, redes sociales, discursos de odio.

ABSTRACT

The use of social media in educational contexts can lead to an increase in hate messages, putting marginalized groups at risk of discrimination and devaluation within the educational institution. This study aims to explore educommunicative strategies used by Secondary Education teachers in Spain, Honduras, and El Salvador to prevent discrimination in classrooms. The research involved 200 teachers who completed a questionnaire based on Ferrés and Piscitelli's six dimensions, previously validated, with each dimension containing four categories, each having six statements. The main findings highlight the challenges teachers face in promoting non-discrimination, the lack of media literacy training among teachers (despite high usage of ICT), and the underutilization of teaching strategies that identify and analyze discriminatory content, hate speech, and stereotypes.

Keywords: Discrimination, educommunication, social media, hate speech.

INTRODUCCIÓN

1.1 Perspectivas teóricas sobre la discriminación

El concepto de discriminación es un término complejo y amplio que resulta difícil de definir de manera precisa y concreta. Según Hernández-de-la-Torre y Fernández-Rodríguez (2020), esto se debe en parte a la influencia de ciertos modelos políticos normativos de la teoría de la discriminación que han prevalecido en el ámbito académico. Es necesario profundizar en los diferentes enfoques existentes para comprender plenamente el planteamiento de la presente investigación. Según Rey (2008), discriminar implica menospreciar y someter a abusos y maltratos a aquellas personas o grupos que son considerados como diferentes, negándoles así sus derechos y dignidad. Esta perspectiva resalta la idea de que la discriminación implica una actitud de menosprecio y violencia hacia aquellos que se perciben como distintos. Por su parte, Rodríguez-Zepeda (2005) considera la discriminación como una conducta arraigada culturalmente y aceptada en la sociedad, que se basa en el desprecio y el daño hacia una persona o grupo debido a la falta de ciertos privilegios, lo que tiene como consecuencia la restricción de sus libertades. Esta visión destaca cómo la discriminación puede surgir de la desigualdad estructural y social, así como de la negación de oportunidades y derechos fundamentales a ciertos individuos o colectivos.

La clasificación binaria de las sociedades en términos de «nosotros» y «ellos» no solo genera diferencias, sino que también promueve un sentimiento de superioridad moral que implica la desvalorización del otro (Romero-Rodríguez y otros, 2020). Según Langaney (1981), este fenómeno se conoce como «otrismo», que se refiere a la actitud humana de malicia y desconfianza hacia lo desconocido,

que puede manifestarse en fobias hacia los demás, como la islamofobia, la transfobia, la xenofobia, entre otras.

Los conceptos de «ellos» y «nosotros» dan lugar a diferentes comportamientos (Gómez-Müller, 1997): (1) Sentimiento de superioridad o inferioridad hacia aquellos que son diferentes; (2) Desconfianza hacia el «otro»; (3) Falta de conexión y empatía con el «otro». Por lo tanto, la clasificación binaria de la sociedad, que está arraigada culturalmente y aceptada, está estrechamente relacionada con la discriminación (Rodríguez-Zepeda, 2005). De acuerdo con Hernández-de-la-Torre y Fernández-Rodríguez (2020), la discriminación se produce principalmente debido a la etiquetación, el rechazo social y la falta de empatía. Los ámbitos en los que ocurre con mayor frecuencia son el ámbito laboral, social y educativo. Además, se afirma que la discriminación social comienza en el entorno educativo, ya que las instituciones no respetan los diferentes valores culturales y rechazan las características individuales del alumnado, imponiendo una idea dominante y estableciendo una línea divisoria entre «nosotros» y «ellos».

Por tanto, en el planteamiento de la presente investigación se entiende que la discriminación está estrechamente relacionada con el fenómeno social, lo cual implica que el término «discriminar» conlleva una connotación despectiva y establece una relación asimétrica entre las personas. Es decir, el trato que una persona recibe por parte de los demás está determinado por su identidad social, lo cual puede llevar a situaciones de discriminación (Leath y otros, 2019).

En la actualidad, el fenómeno de la discriminación está en aumento, no solo en el ámbito social, sino también en el político y digital. La identificación de valores, especialmente los occidentales, en los discursos contribuye a la construcción de un paradigma dominante (Tornay-Márquez y

Oller-Alonso, 2018). Las personas que pertenecen a grupos históricamente marginados experimentan un mayor número de agresiones y marginalización en comparación con aquellos que pertenecen al grupo dominante (Delgado y Stefancic, 2007, 2017). Estos discursos se centran en generar confrontación y rivalidad, y en designar al «otro» como un oponente, lo que conduce a la discriminación social hacia «ellos» (Segovia y Jáimez, 2018).

Estos mensajes son considerados como discursos de odio, ya que representan un riesgo para diversos grupos sociales al minusvalorar o atacar a las personas en función de su religión, género, sexo, orientación sexual, raza, etnia, origen nacional o discapacidad (Malmasi y Zampiereri, 2017). Los discursos de odio justifican la discriminación de los «otros» y promueven la idea de la superioridad de un grupo de personas sobre otros.

En la actualidad, el entorno educativo se ha visto fuertemente influenciado por el uso generalizado de las redes sociales por parte de la mayoría de los estudiantes. Estas plataformas se han convertido en una herramienta clave para mantenerse informados, llevar a cabo trabajos académicos y desarrollar su identidad social. Sin embargo, este escenario también conlleva ciertos desafíos, ya que se ha observado que los discursos de odio están presentes de manera constante en estas plataformas, y algunos estudiantes encuentran en grupos discriminatorios la aprobación y aceptación que les falta en otros ámbitos (Bauman y otros, 2021).

Investigaciones recientes han revelado que el incremento del ciberodio tiene como consecuencia un aumento en los delitos cometidos contra las minorías (Williams y otros, 2019). Los estudiantes, al encontrarse expuestos a estos discursos negativos en las redes sociales, pueden internalizar y normalizar la discriminación, lo que a su vez puede perpetuar la exclusión en el aula.

1.2 Redes sociales y discriminación en el aula

El progreso de las tecnologías y la proliferación del uso de las redes sociales durante la pandemia de Covid-19 han dado lugar a nuevas modalidades de interacción, comunicación y acceso a la educación. En la actualidad, la gran mayoría de instituciones educativas depositan su confianza en las tecnologías como medio para enseñar y aprender (Lacka y otros, 2021). El incremento en la utilización y la normalización de las redes sociales como herramienta pedagógica ha transformado la forma en que docentes y estudiantes se conectan y colaboran. Más allá de las plataformas de conferencias como Skype, Adobe Connect o Zoom, las redes sociales proporcionan un entorno propicio para el intercambio e interacción con el contenido (Chugh y otros, 2021). Estas plataformas desempeñan un papel fundamental en el nuevo paradigma educativo impuesto por la pandemia (Parejo-Llano y otros, 2020), lo cual supone un desafío adicional tanto para el cuerpo docente como para la educación multicultural (Moreno-Fernández y otros, 2021).

En la actualidad, las redes sociales han otorgado a las personas una libertad sin precedentes para expresar sus emociones y pensamientos sin restricciones, lo que ha generado una amplia gama de comentarios que, desafortunadamente, se basan en estereotipos étnicos. Este fenómeno ha llevado a la normalización de actitudes discriminatorias como el racismo, la xenofobia, la transfobia y otras formas de odio, generando un ambiente propicio para la proliferación de estas conductas perjudiciales (Chovanec, 2021).

Paralelamente, vivimos en una era marcada por la post-verdad, en la que la difusión de información engañosa ha alcanzado niveles sin precedentes. Los discursos de odio, las noticias falsas y los bulos se han vuelto omnipre-

sentés, extendiéndose rápidamente a través de las redes sociales y otras plataformas digitales, con un impacto significativo en la sociedad (Bourgonje y otros, 2018). Esta situación ha provocado un aumento en la cantidad de jóvenes que se encuentran con contenido ofensivo y discriminatorio en las redes sociales.

En consecuencia, la combinación de la libre expresión sin filtros en las redes sociales y la propagación masiva de desinformación y discursos de odio ha creado un entorno en el que los estudiantes tienen un acceso más fácil a contenidos perjudiciales. Esta problemática plantea importantes desafíos tanto para la educación como para la sociedad en su conjunto, en términos de fomentar la conciencia crítica, la empatía y el respeto en el entorno digital (Chovanec, 2021; Bourgonje y otros, 2018; Wachs y otros, 2021).

Por tanto, cuando se emplean las plataformas digitales como herramientas educativas, surge la necesidad de abordar estos desafíos para promover una educación de calidad y libre de discriminación. La inclusión de las tecnologías digitales en el aula ha abierto nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también ha introducido riesgos y vulnerabilidades. Los estudiantes considerados como «los otros», aquellos pertenecientes a grupos marginados o minoritarios, pueden enfrentar un incremento en los actos discriminatorios debido al mayor uso de plataformas digitales para impartir clases (Erstad y otros, 2021). Investigaciones recientes han revelado que la utilización de programas en línea, redes sociales y salas de chat para llevar a cabo actividades educativas ha aumentado la probabilidad de que los estudiantes sean víctimas de acoso. El anonimato y la distancia física que brinda el espacio en línea pueden propiciar comportamientos de odio y discriminación (Wachs y otros, 2021), generando un ambiente poco seguro para aquellos que ya son vulnerables.

Con el fin de abordar este desafío, resulta de vital importancia fomentar la alfabetización digital y la educación en medios, a fin de promover el desarrollo del pensamiento crítico, el aumento de la competencia mediática y la responsabilidad en línea. El conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías se vuelven indispensables para los estudiantes, dado que, en el contexto de la educación en línea, la ausencia de contacto directo con el profesorado crea un escenario propicio para el acoso entre pares, facilitando su perpetración (Bataneh y otros, 2021). En este sentido, los docentes desempeñan un papel fundamental al enseñar habilidades digitales y éticas, así como al promover un entorno inclusivo y respetuoso tanto en el ámbito virtual como en el físico. Es necesario que asuman la responsabilidad de impartir una educación integral que vaya más allá de los contenidos curriculares, abarcando también la formación en competencias y ciudadanía digitales (Erstad y otros, 2021).

1.3 Educomunicación como herramienta de paz

La alfabetización mediática es un término que se utiliza para referirse a las habilidades y competencias necesarias para utilizar Internet y otros dispositivos de manera inteligente y responsable (Aguaded, 2012). Según Brown (2014), a través de la educomunicación, las personas adquieren la capacidad de acceder de forma segura a las tecnologías, buscar información en Internet a través de fuentes verificadas y oficiales, proteger sus datos personales, utilizar las redes sociales de manera responsable y comprender el concepto de derechos de autor y cómo compartir contenido de manera adecuada.

Una vez que se han desarrollado estos conocimientos, se puede afirmar que una persona posee competencia mediática, y según diversos estudios, esto puede contribuir a reducir la dis-

criminación y la injusticia social, ya que se adquiere una mayor comprensión de diferentes aspectos del mundo digital (Hobbs y Jensen, 2009).

En primer lugar, se reconoce que los mensajes en Internet son construcciones sociales. Esto implica que la información que se encuentra en Internet no es simplemente objetiva, sino que refleja las opiniones, valores y perspectivas de quienes la crean y comparten. Al comprender esto, se puede analizar críticamente los mensajes y cuestionar su veracidad o posibles sesgos (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Por otro lado, se comprende que existen métodos específicos para fomentar el funcionamiento de las redes sociales. Esto implica que las conexiones y relaciones que se forman en plataformas digitales como las redes sociales no son aleatorias, sino que se basan en algoritmos y mecanismos que determinan qué contenido se muestra a cada usuario (Jaramillo-Dent, 2022). Siendo conscientes de esto, se puede tener una mayor conciencia de cómo se forman las burbujas de información y cómo pueden limitar la diversidad de opiniones y perspectivas (Civila y otros, 2020).

En tercer lugar, se reconoce que los mensajes en línea pueden ser interpretados de diferentes maneras por diferentes personas. Esto significa que un mismo mensaje puede tener distintas interpretaciones y efectos según el contexto y las experiencias individuales de quienes lo leen o escuchan (Fournier-Sylvester, 2022). La competencia mediática permite ser consciente de esta diversidad de interpretaciones y fomenta una actitud más empática y comprensiva hacia las diferentes perspectivas (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En cuarto lugar, se comprende que los mensajes desplegados en Internet y en las redes sociales pueden transmitir ideales y valores ocultos. Detrás de ciertos mensajes se pueden esconder prejuicios, estereotipos

o intenciones manipuladoras (Civila y otros, 2021). Teniendo presente los puntos mencionados, se puede desarrollar una mayor capacidad crítica para detectar y cuestionar los mensajes que promueven la discriminación y la injusticia.

Por último, se reconoce que los mensajes en línea son enviados con un objetivo específico. Ya sea persuadir, informar, entretener o promover una determinada agenda, los mensajes en Internet suelen tener una intencionalidad detrás. La competencia mediática permite identificar y evaluar estas intenciones, evitando caer en la manipulación y discriminación promovida por mensajes engañosos o sesgados. La adquisición de estos conocimientos permite a las personas desarrollar un pensamiento crítico sobre los medios y aplicar la crítica social en su experiencia educacional (Kellner y Kim, 2010).

De acuerdo con Aparici (2011) y Aguaded (2012) la alfabetización mediática no es solo el entendimiento de los medios y el uso de las redes sociales de forma reflexiva y crítica, sino también incluir en el sistema educativo la cultura mediática. La integración de la alfabetización mediática en el aula conduce a los alumnos a enfrentar los estereotipos negativos que se emiten a través de las redes sociales sobre ciertos colectivos, lo que puede ayudar a prevenir la discriminación y el cyberbullying (Cho y Johnson, 2020).

Además, diferentes proyectos llevados a cabo en las aulas como el realizado por Erstad y otros (2021) evidencian que cuando se aplican las herramientas de educomunicación los estudiantes reflexionan sobre como ser socialmente activos, oponiéndose a los estereotipos, discriminación o violencia.

Es por ello, que instituciones como la UNESCO, apuestan por la formación de profesores, con el objetivo de sensibilizar a los educadores sobre el

proceso educativo digital y la importancia de la educomunicación, en 2011 la UNESCO lanzó de forma pionera un currículo para profesores con el fin de empezar a promover acciones de alfabetización para mejorar la libertad de expresión y disminuir la discriminación (Pereira y otros, 2012).

2. DESARROLLO Y METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación consiste en (1) explorar las estrategias educacionales utilizadas para prevenir la discriminación en las aulas por el profesorado de educación secundaria e; (2) identificar los diferentes métodos educacionales utilizados en España, El Salvador y Honduras como herramientas para disminuir la discriminación.

2.2 Instrumento de investigación

Una vez concluida la revisión de la literatura y la identificación de las variables teóricas relevantes para definir el fenómeno de estudio, se procede a llevar a cabo la elaboración del instrumento de investigación. Con el objetivo de desarrollar un instrumento de análisis preciso, se ha tomado como referencia las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012). Estas dimensiones abarcan seis aspectos fundamentales: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética.

En consecuencia, el instrumento de evaluación consta de seis afirmaciones diseñadas para cada una de las dimensiones mencionadas. Cada afirmación busca indagar la frecuencia o grado de ocurrencia de determinadas conductas o actitudes relacionadas con dicha dimensión. Para recopilar las res-

puestas de los participantes, se optó por utilizar una escala Likert, en la cual se asigna un valor de 0 para la opción «nunca», 1 para «algunas veces», 2 para «a menudo» y 3 para «siempre». Además de las afirmaciones relacionadas con las dimensiones, el cuestionario incluye una sección inicial con variables sociodemográficas. Esta sección adicional tiene como finalidad obtener información más detallada sobre el perfil de las personas que están participando en el estudio.

En cuanto a la validación del instrumento, se procedió a contactar a un grupo de 28 expertos en el campo de la educomunicación durante los meses de enero y febrero de 2023. Estos expertos fueron seleccionados debido a su amplio conocimiento y experiencia en el área. En investigaciones previas se evidencia que para que los resultados sean fiables se debe contar con un total de ocho a 12 expertos (Cabero e Infantes, 2014; Robles-Garrote y Rojas, 2015). En consonancia con esta premisa, en el presente estudio se logró recopilar un total de 14 respuestas que fueron consideradas pertinentes y utilizadas para llevar a cabo la validación de expertos utilizados en la investigación en cuestión.

Para la recogida de información se les enviaron cuatro documentos: el objetivo de la investigación, el instrumento, la guía de evaluación para obtener respuestas de forma unificada sobre los aspectos formales y funcionales del instrumento y un enlace a la plataforma Google Forms para valorar en escala de Likert, del 1 (muy en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo), cada uno de los ítems del instrumento (Tabla 1).

TABLA 1.

Instrumento de investigación

En las actividades que realizo con mi alumnado identificamos contenidos discriminatorios en medios de comunicación por razón de origen o raza, género, orientación sexual o religión
En las actividades que realizo con mi alumnado analizamos mensajes de odio en redes sociales
En las actividades que realizo con mi alumnado reconocemos estereotipos y su influencia en la discriminación y exclusión de personas, colectivos y poblaciones
En las actividades que realizo con mi alumnado desarrollamos la capacidad de comprensión de la información procedente de diversos medios
Muestro a mi alumnado estrategias de identificación de noticias falsas
Reelaboramos contenidos discriminatorios para otorgarles un nuevo sentido y valores
Elaboramos contenidos respetuosos que promueven la paz y la convivencia
Muestro a mi alumnado el papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos
Conozco el funcionamiento de las redes sociales y los procesos de viralización de contenidos
Muestro a mi alumnado el funcionamiento de las redes sociales y los procesos de viralización de contenidos
Al término de las actividades, mi alumnado es capaz de identificar la manipulación de contenidos con fines dirigidos a la discriminación y delitos de odio
Oriento la enseñanza de las TIC a objetivos comunicativos relacionados con la paz, el respeto y la convivencia
Promuevo entre mi alumnado la reflexión sobre los contenidos discriminatorios y su repercusión sobre la democracia, la convivencia y la identidad de las personas discriminadas
Valoro la importancia de contenidos y mensajes positivos que favorezcan el diálogo intercultural
Fomento el acceso de mi alumnado a contenidos y mensajes de personas, colectivos y poblaciones diversas que permiten conocer otras realidades y experiencias
Desarrollo una actitud activa ante los medios de comunicación y las TIC como oportunidad para la transformación social y la construcción de una ciudadanía más plena e inclusiva
Favorezco el diálogo intercultural mediante la interacción de mi alumnado con personas, colectivos y poblaciones diversas a través de las TIC
Interactúo y participo a través de las TIC en redes de trabajo e iniciativas por la paz, la convivencia y la justicia social
Sensibilizo y capacito a mi alumnado en el reconocimiento de los distintos tipos de discriminación que subyacen a los mensajes, contenidos e imágenes difundidos a través de los medios de comunicación y redes sociales
Identifico con mi alumnado el origen y procedencia de contenidos discriminatorios, noticias falsas y rumores que tienen por objeto la estigmatización de personas, colectivos o poblaciones
Conozco los códigos de regulación que amparan y protegen a personas, colectivos y poblaciones en situación de exclusión frente a situaciones de discriminación
Muestro los códigos de regulación que amparan y protegen a personas, colectivos y poblaciones en situación de exclusión frente a situaciones de discriminación
Capacito a mi alumnado para el trabajo colaborativo en la elaboración de contenidos que promuevan el diálogo intercultural, la paz, la convivencia y el respeto
Promuevo entre el alumnado la creación de y/o participación en redes de colaboración comprometidas con la eliminación de la discriminación y discursos de odio en medios de comunicación y redes sociales
Transmito a mi alumnado el papel de los medios de comunicación como dispositivos de poder y su influencia en la construcción de imaginarios y sentidos comunes
Desarrollo entre mi alumnado la capacidad de analizar y detectar estereotipos basados en género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias
Desarrollo entre mi alumnado la capacidad de análisis crítico para detectar las intenciones e intereses que subyacen a los contenidos y mensajes discriminatorios y bulos dirigidos a la discriminación y estigmatización de personas, colectivos y poblaciones
Promuevo entre mi alumnado el análisis crítico de los efectos de la creación de opinión y homogeneización cultural ejercida por los medios de comunicación y la industria cultural en su conjunto
Fomento entre mi alumnado el acceso y uso a las TIC para la transmisión de valores, el compromiso social, la paz y el respeto.

Tras la recopilación de todas las respuestas de los expertos, se procedió a analizar los datos y evaluar la validez de los aspectos formales y funcionales del instrumento. Se observa un acuerdo total entre los expertos en cuanto a la delimitación de las variables. Para evaluar la concordancia, se calculó el coeficiente de Kappa, el cual revela un grado de concordancia sustancial ($\kappa = 0.8$). Por otro lado, con el propósito de conocer la fiabilidad y consistencia interna del instrumento se calculó el Alpha de Cronbach utilizando el programa estadístico IBM SPSS v.26 obteniendo un coeficiente de .97 (Tabla 2).

TABLA 2.

Estadísticas de Alpha de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	29

Este resultado se interpreta como un nivel adecuado de fiabilidad, el coeficiente de Alpha oscila entre 0 y 1 y cuanto más cerca de 1 esté más consistentes serán los ítems entre sí. El análisis de los ítems señala que no es necesario eliminar ninguno, ya que todos puntúan por encima de 0.300.

2.3 Selección de la muestra

La selección de la muestra para la presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de obtener una perspectiva representativa de los diferentes métodos educacionales utilizados por los profesores de edu-

cación secundaria en tres países específicos: España, El Salvador y Honduras, con relación a su aplicación como herramienta para disminuir la discriminación.

Para lograr una adecuada representación de cada país, se utilizó un enfoque de muestreo intencional. En primer lugar, se consideró la relevancia de los tres países en el contexto de la problemática abordada y su disponibilidad para participar en el estudio. Además, cabe añadir que se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia para asegurar la inclusión de diferentes grupos demográficos, y entender nuestro fenómeno de estudio (Hernández-Ávila y Carpio, 2019; Otzen y Manterola, 2017). Finalmente, España, El Salvador y Honduras fueron seleccionados debido a su diversidad geográfica y cultural, así como a la existencia de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación que tiene como objetivo evaluar las competencias mediáticas tanto en España como en los países latinoamericanos.

La muestra final consistió en un total de 200 profesores de educación secundaria que cumplimentaron el cuestionario durante marzo, abril, mayo y junio de 2023. De este total, se registraron 71 respuestas de participantes españoles, 64 de participantes salvadoreños y 65 de participantes hondureños (Tabla 3). Estos números se determinaron en función de la proporcionalidad de la población objetivo (profesorado de secundaria) en cada uno de los países seleccionados.

TABLA 3.

Descripción sociodemográfica de la muestra

Características	N	%
Género		
Mujer	166	83%
Hombre	34	17%
Nacionalidad		

El Salvador	64	32%
Honduras	65	32,5%
España	71	35,5%
Edad		
20-30 años	62	31%
30-40 años	84	42%
40-50 años	39	19,5%
50-60 años	15	7,5%
Titulación		
Grado	136	68%
Máster	64	32%
Tipo de centro		
Público	67	33,5%
Privado	128	64%
Concertado	5	2,5%
Número de alumnado		
Menos de 300	44	22%
Entre 300 y 500	60	30%
Entre 500 y 700	37	18,5%
Entre 700 y 900	32	16%
Más de 900	27	13,5%
Años de experiencia		
Menos de 5	84	42%
5-10	52	26%
10-15	25	12,5%
15-20	20	10%
Más de 20	17	8,5%

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados con el fin de comprender cuales son las estrategias educomunicativas para disminuir la discriminación en las aulas que se utilizan en los diferentes países del presente estudio (España, El Salvador y Honduras) y sus diferencias.

Tras analizar los datos recabados a través del cuestionario se observa que en España el profesorado se en-

frenta a una diversidad en las aulas relacionada principalmente con aspectos raciales y culturales, mientras que en Honduras y El Salvador dicha diversidad está vinculada a cuestiones religiosas. Esta disparidad en las características de la diversidad implica que las necesidades y desafíos a los que se enfrentan los docentes pueden variar considerablemente (Aguaded, 2012).

Los resultados revelan que, si bien los centros educativos en los países

mencionados participan en programas orientados hacia la paz, inclusión e igualdad, es preocupante constatar que el profesorado no ha recibido una formación mediática específica. Concretamente, el 94,3% de los encuestados españoles, el 77% de los hondureños y el 74% de los salvadoreños reconocieron no haber recibido capacitación formal en este campo. En aquellos casos en los que se ha obtenido formación, la gran mayoría ha sido de manera autodidacta. Este panorama refleja un nivel de alfabetización mediática insuficiente por parte del profesorado de estos países, lo cual repercute negativamente en su capacidad para afrontar los retos y desafíos que se les presentan en su día a día, tal y como han constatado investigaciones previas (Ortiz-Colón y otros, 2019; Gutiérrez-Martín y otros, 2022; Báez-Pérez y otros, 2023). Por tanto, resulta relevante subrayar que la formación docente en competencia mediática sigue siendo un desafío.

Por el contrario, se han obtenido resultados que, si bien pueden parecer contradictorios, revelan una paradoja en el ámbito educativo. Por un lado, se constata que la mayoría del profesorado no ha recibido una formación adecuada en alfabetización mediática mientras que, por otro, se evidencia que trabajan activamente con Internet y medios de comunicación en el aula, como consecuencia de la normalización de los espacios digitales como elementos pedagógicos (Lacka y otros, 2021). Se constata que un significativo 80% del profesorado español afirma poseer conocimientos sobre el funcionamiento de las redes sociales y que, en consecuencia, proporcionan a su alumnado una comprensión del papel que desempeñan los medios en la sociedad. Asimismo, se destaca que un 52,9% de los docentes aseguran mostrar a sus estudiantes el funcionamiento de los medios de comunicación, mientras que un considerable 75% promueven una actitud activa y crítica ante los mismos.

Por otro lado, en el caso de El Salvador, el 79,5% del profesorado considera tener conocimiento sobre el funcionamiento de las redes sociales, y aún mayor, el 83,6% de profesorado hondureños trabaja en el aula la actitud activa y reflexiva ante los medios. De manera similar, en Honduras, se observa que un 71% de los docentes afirma poseer un conocimiento profundo de los medios de comunicación, y un destacado 73,8% promueve activamente dicho conocimiento en sus clases.

Esta situación plantea serios interrogantes acerca de la calidad de las enseñanzas relacionadas con este ámbito y pone en evidencia el desafío que supone para los docentes. De acuerdo con Erstad y otros (2021) es fundamental que los docentes adquieran un conocimiento profundo de los medios de comunicación, no solo en su funcionamiento técnico, sino también en su impacto sociocultural para promover un entorno inclusivo. Además, múltiples estudios (Chovanec, 2021; Wachs y otros, 2021; Erstad y otros, 2021; Bataineh y otros, 2021) han evidenciado que el uso de las herramientas educacionales de forma consciente ayuda a que el alumnado se oponga a los estereotipos y a la discriminación, mientras que una aplicación desde el desconocimiento puede provocar efectos negativos.

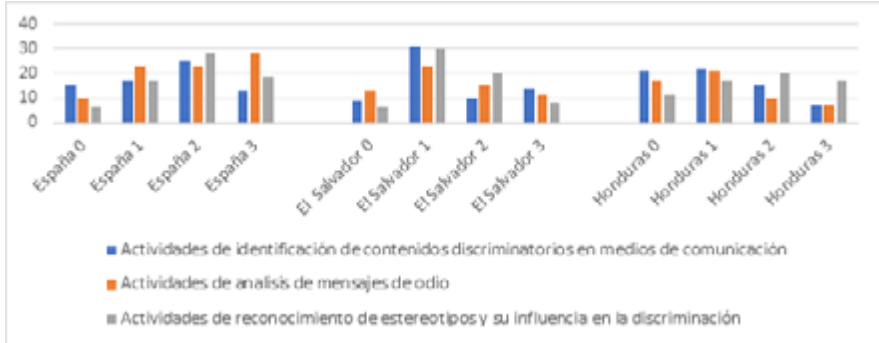
En segunda instancia, como resultado del análisis de las actividades de identificación y análisis de contenidos discriminatorios, discursos de odio y estereotipos, se evidencia que la mayoría de los docentes entrevistados no emplean estas estrategias de enseñanza. En relación con la identificación de contenido discriminatorio, se constata que un 61,53% de los salvadoreños y un 66,15% de los hondureños rara vez o nunca llevan a cabo este tipo de actividades en el entorno educativo. En contraste, un 54,28% de los españoles lo realizan con frecuencia o siempre.

De manera similar, en lo concerniente al análisis de mensajes de odio, se observa que un 58,46% de los hondureños y un 56,25% de los salvadoreños no aplican estas prácticas en el aula. En cambio, un 72,85% de los españoles han afirmado llevar a cabo estas prácticas con frecuencia o siempre.

Finalmente, en relación con el reconocimiento de estereotipos, se advierte que un 56,25% de los salvadoreños tampoco implementan estas actividades. En cambio, un 56,92% de los hondureños y un 67,14% de los españoles sí las realizan en el entorno educativo (Gráfica 1).

GRÁFICA 1.

Resultados de actividades de identificación y análisis



Estos resultados ponen de manifiesto la escasa utilización de las actividades de identificación y análisis de contenidos discriminatorios, discursos de odio y estereotipos por parte de los docentes entrevistados. Específicamente, revelan que los porcentajes más altos de implementación de estas prácticas se encuentran en el contexto español, mientras que en El Salvador y Honduras su aplicación es considerablemente inferior. Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover la sensibilización y capacitación de los docentes en la utilización de estas didácticas de aprendizaje, a fin de fomentar una educación inclusiva y libre de discriminación en los entornos escolares.

En el contexto de la enseñanza de la recepción calificada y crítica, resulta relevante abordar las cuestiones planteadas en relación con la falta de estrategias de identificación de noticias falsas por parte de los docentes. En el contexto específico de España, se ha observado que un alarmante 57,1% del profesorado entrevistado

no proporciona a su alumnado las herramientas necesarias para identificar noticias falsas. Esta omisión conlleva una consecuencia preocupante, ya que el 56% de los entrevistados considera que los estudiantes carecen de la capacidad para discernir contenido manipulador que tiene la intención de discriminar a ciertos colectivos.

Asimismo, en el caso de El Salvador, se destaca que un elevado porcentaje, el 83,63% de los docentes, manifiesta no abordar la temática de identificación de noticias falsas en sus prácticas educativas. Esta situación, refleja una problemática aún más acuciante en el país, donde la falta de enfoque en la educación sobre la veracidad de la información puede perpetuar la propagación de la desinformación y la manipulación mediática.

Similarmente, en Honduras se evidencia que el 75% de los docentes tampoco trabaja la identificación de noticias falsas en el aula. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad imperante de implementar estrategias pedagógicas que promuevan

el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, con el fin de que puedan discernir de manera reflexiva y fundamentada la información a la que son expuestos. De acuerdo con Kellner y Kim (2010) la adquisición de estos conocimientos evita caer en la manipulación y prácticas nocivas. Por tanto, es pertinente reflexionar sobre la responsabilidad de la educación en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de los mecanismos de manipulación y desinformación presentes en los medios de comunicación.

En tercera instancia, siguiendo las reflexiones de Fournier-Sylvester (2022) en el ámbito de las estrategias educacionales, se advierte que una de las propuestas de mayor relevancia para prevenir la discriminación es la promoción de la educación intercultural. Acorde con el presente estudio, se constata que un 62,1% de los encuestados en España, un 55% en El Salvador y un 48,9% en Honduras desarrollan contenidos educativos en el entorno escolar que tienen como finalidad impulsar la paz y la convivencia. Asimismo, un 61,9% en España, un 53,7% en El Salvador y un 54% en Honduras reconocen la importancia de fomentar el diálogo intercultural en el ámbito educativo.

No obstante, es crucial resaltar que únicamente un 33% de los participantes en España, un 25% en El Salvador y un 36,8% en Honduras reportan hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para llevar a cabo estas prácticas educativas. Este hallazgo evidencia la necesidad de explorar soluciones que trasciendan las limitaciones impuestas por los enfoques convencionales en la promoción del respeto y la no discriminación, así como, incorporar tanto los principios de la educación intercultural como el potencial transformador de las TIC.

Una vez comprendido el uso de estrategias educacionales para disminuir la discriminación en el aula, se analizan comparativamente las

principales diferencias entre España, El Salvador y Honduras. Se detectan principalmente diferencias en (1) la diversidad a la que se enfrentan en las aulas; (2) la formación mediática: En España, se registra un alto porcentaje de docentes que reconocen no haber recibido capacitación formal en educación (94,3%). En Honduras y El Salvador, aunque también existe una falta de formación, los porcentajes son ligeramente inferiores (77% y 74% respectivamente) y; (3) Uso de las TIC: En España, se evidencia un mayor uso de las TIC en el contexto educativo en comparación con Honduras y El Salvador. Un considerable porcentaje de docentes españoles (33%) reporta hacer uso de las TIC para promover estrategias educacionales, mientras que, en Honduras y El Salvador, los porcentajes son más bajos (25% y 36,8% respectivamente).

CONCLUSIÓN

El presente estudio, caracterizado por su enfoque descriptivo y exploratorio, ha permitido arrojar luz sobre una cuestión imperante en el ámbito educativo: la formación del profesorado y su capacidad para abordar efectivamente la diversidad en el contexto de la enseñanza secundaria. A través de nuestras investigaciones, hemos llegado a importantes conclusiones que demandan reflexiones filosóficas en torno a la educación y la sociedad.

En primer lugar, se destaca la relevancia de comprender que la diversidad a la que se enfrentan los docentes no es homogénea, sino que se ve influida y matizada por los contextos culturales de cada país. Mientras que en España la diversidad está vinculada principalmente a aspectos raciales y culturales, en Honduras y El Salvador, cuestiones religiosas adquieren mayor preponderancia. Esta variabilidad nos invita a profundizar en las particularidades de cada contexto, reconociendo que no existe una solución única para afrontar la discriminación en las aulas.

Además, se revela la paradoja entre el creciente interés de los docentes por participar en programas de tratamiento de la diversidad e inclusión, contrastando con la escasa formación específica en competencia mediática. Esta última se adquiere mayoritariamente de manera autodidacta, lo que puede limitar las acciones del profesorado en la lucha contra la discriminación y otros desafíos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. Ante esta disonancia, surge una interrogante ética acerca de la calidad de la enseñanza mediática que se brinda a los estudiantes cuando los docentes carecen de la formación necesaria.

Asimismo, nos enfrentamos a la realidad de que los docentes, a pesar de su falta de preparación en competencia mediática, juegan un papel activo en el uso de las TIC y las redes sociales en el aula. Aquí emerge una reflexión sobre la responsabilidad ética y pedagógica del profesorado al transmitir a los estudiantes la importancia y el papel de los medios de comunicación en la sociedad. Sin embargo, esta actividad puede no ser del todo efectiva ni beneficiosa sin una adecuada formación en educación para los docentes, lo que nos lleva a reafirmar la necesidad apremiante de desarrollar programas formativos en este campo.

Otra conclusión crucial es que la mayoría de los docentes en los tres países objeto de estudio no emplea estrategias de enseñanza que identifiquen y analicen los contenidos discriminatorios, los discursos de odio y los estereotipos. Esta situación demanda la creación e implementación de programas de formación que promuevan la sensibilización en los docentes sobre la relevancia de utilizar dichas estrategias en su labor educativa. Solo a través de prácticas docentes inclusivas se podrá erradicar cualquier forma de discriminación presente en el ámbito educativo y fomentar una sociedad más justa.

Es importante destacar que las diferencias identificadas entre los tres países no son significativas, lo que pone de relieve que el desafío de la educomunicación como herramienta para mitigar la discriminación persiste en todos los contextos educativos formales de secundaria. Esta constatación nos invita a considerar la educación y la formación del profesorado como un problema universal que requiere una atención sostenida y comprometida.

Cabe mencionar que el presente estudio se presenta con ciertas limitaciones, siendo de naturaleza descriptiva y exploratoria. Como tal, no tiene la pretensión de generalizar sus hallazgos, sino más bien de establecer una base sólida para futuras investigaciones longitudinales. Por ende, se abre una oportunidad valiosa para indagar más a fondo en esta temática, profundizando en las relaciones entre educomunicación, formación docente y diversidad en contextos educativos secundarios.

APOYOS

Este trabajo se realiza en el marco de "Alfamed" (Red Euroamericana de Investigadores), con el apoyo del Proyecto de I+D "YOUTUBERS E INSTAGRAMMERS: COMPETENCIA MEDIÁTICA EN PROSUMIDORES EMERGENTES" (RTI2018-093303-B-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, Ignacio. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. **Aularia: Revista Digital de Comunicación**, Vol. 1 N°2, pp. 259-261.

APARICI, Roberto. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.

BAUMAN, Sheri; PERRY, V., y WACHS, Sebastian. (2021). *Online*

hate among children and adolescents. En WRIGHT, Michelle y SCHIAMBERG, Lawrence (Eds.), **Child and adolescent exposure to online risks. An ecological perspective to consequences, contexts, and interventions.** Netherlands. Elsevier.

BÁEZ-PÉREZ, Blanca Marina; BENINI-DOMÍNGUEZ, Lucía Fernanda y ESPINOSA-CEVALLOS, Paola. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. **Recimundo**, Vol. 7 N°1, pp. 520-528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.520-528)

BATAINEH, Khaleel; ATOUM, Mohammed; ALSMADI, Lama y SHIKHALI, May. (2021). A Silver Lining of Coronavirus. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, Vol. 17, pp. 138-148. <https://doi.org/10.4018/ijcte.20210401.oa1>

BOURGONJE, Peter; MORENO-SCHNEIDER, Julián; SRIVASTAVA, Ankit y REHM, Georg. (2018). Automatic Classification of Abusive Language and Personal Attacks in Various Forms of Online Communication. **Language Technologies for the Challenges of the Digital Age**, Vol. 10713, pp. 180-191. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73706-5_15

CABERO, Julio e INFANTE, Alfonso. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, Vol. 48, pp. a272-a272. <https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2014.48.187>

CIVILA, Sabina; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel y AGUADED, Ignacio. (2021). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: Análisis documental y de teoría fundamentada. **Temas de Comunicación**, Vol. 41, 92-109.

CIVILA, Sabina; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel y AGUADED, Ignacio. (2021). Symbolic-discursive

violence and new media: grounded theory from an epistemological perspective. **Catalan Journal of Communication**, Vol. 13 N°1, pp. 43-61. https://doi.org/10.1386/cjcs_00038_1

CHO, Hyesun y JOHNSON, Peter. (2020). Racism and Sexism in Superhero Movies: Critical Race Media Literacy in the Korean High School Classroom. **International Journal of Multicultural Education**, Vol. 22, pp. 66-86. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i2.2427>

CHOVANEK, Jan. (2021). Re-educating the Roma? You must be joking.: Racism and prejudice in online discussion forums. **Discourse and Society**, Vol. 32 N° 2, pp. 156-174. <https://doi.org/10.1177/0957926520970384>

CHUGH, Ritesh; GROSE, Robert y MACHT, Stephanie. (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. **Education and Information Technologies**, Vol. 26, pp. 983-999. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10288-z>

DELGADO, Richard y STEFANCIC, Jean. (2007). Critical race theory and criminal justice. **Humanity & Society**, Vol. 31 N° 2-3, pp. 133-145. <https://doi.org/10.1177/016059760703100201>

DELGADO, Richard y STEFANCIC, Jean. (2017). **Critical race theory: An introduction.** New York-London. New York University Press.

ERSTAD, Ola; MIÑO, Raquel y RIVERA-VARGAS, Pablo. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. **Comunicar**, Vol. 66 N°29, pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

FERRÉS, Joan y PISCITELLI, Alejandro. (2012). Media Competente. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. **Comunicar**, Vol. 38 N°19, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>

FOURNIER-SYLVESTER, Nicole. (2022). *Addressing hate speech: educational responses*. París. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382290>

ROBLES-GARROTE, Pilar y ROJAS, Manuela del Carmen. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. **Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**, Vol. 18, pp. 124-139.

GÓMEZ-MULLER, Alfredo. (1997). *Alteridad y ética desde el descubrimiento de América*. Madrid: Akal.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso; PINEDO-GONZÁLEZ, Ruth y GIL-PUENTE, Cristina. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. **Comunicar**, Vol. 70, pp. 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>

HERNÁNDEZ-DE-LA-TORRE, Elena y FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Antonio. (2020). Opinions of young university collectives to discrimination situation. **Prisma Social**, Vol. 30, pp. 276-294.

HERNÁNDEZ-ÁVILA, Carlos Enrique y CARPIO, Natalia Adelina. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. **Revista ALERTA**, Vol. 2 Nº1, pp. 75-79. <https://dx.doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

HOBBS, Renee y JENSEN, Amy. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**, Vol. 1, pp. 1-11.

JARAMILLO-DENT, Daniela. (2022). Algorithmic (in)visibility tactics among immigrant tiktokers. **Media Studies**, Vol. 16 Nº2, pp. 215-235. <https://bit.ly/3ZZEYDM>

KELLNER, Douglas y KIM, Gooyong. (2010). Youtube, Critical Pedagogy and Media Activism. **Journal of Media Literacy Education**,

Vol. 7 Nº2, pp. 23-34. <https://doi.org/10.1080/10714410903482658>

LANGANEY, André. (1981). Comprendre l'autrisme. *Revue Le Genre Humain*, Vol. 1, pp. 94-106. Éditions Le Seuil.

LACKA, Ewelina; WONG, T.C. y HADDOUD, Mohamed. (2021). Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education. **Computers & Education**, Vol. 163, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>

LEATH, Seanna; MATHEWS, Channing; HARRISON, Asya y CHAVOUS, Tabbye. (2019). Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes Among Black Girls and Boys in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. **American Educational Research Journal**, Vol. 56, pp. 1318-1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>

MALMASI, Shervin y ZAMPIERI, Marcos. (2017). *Hate speech on facebook*. In: Proceedings of recent advances in natural language processing, Varna, Bulgaria, pp. 467-472. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1712.06427>

MORENO-FERNÁNDEZ, Olga; GUICHOT-MUÑOZ, Elena; DE SARLO, Giulia y LEÓN-SÁNCHEZ, Mario. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about migrant students in European secondary education. **Participatory Educational Research**, Vol. 8, pp. 160-175. <https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>

ORTÍZ-COLÓN, Ana; ORTEGA-TUDELA, Julia y ROMÁN GARCÍA, Sara. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. **Revista de Ciencias Sociales**, Vol. 15 Nº1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678002>

OTZEN, Tamara y MANTEROLA,

Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. **International Journal of Morphology**, Vol. 35 N°1, pp. 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

PAREJO-LLANO, José Luis; RUÍZ-REQUIES, Inés y GONZÁLEZ-PEDRAZA, Aiona. (2020). Refugees: a new intercultural education for global citizenship. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Vol. 23 N°1, pp. 113-124. <https://doi.org/10.6018/reifop.408541>

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel y PEREIRA, Luis. (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. **Comunicar**, Vol. 20, pp. 91-99. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-09>

REY, Fernando. (2008). La discriminación múltiple, una realidad anti-gua, un concepto nuevo. **Revista Española de Derecho Constitucional**, Vol. 84, pp. 251-283.

RODRÍGUEZ-ZEPEDA, Jesús. (2005). Definición y concepto de la no discriminación. **El Cotidiano**, Vol. 134, 23-29.

ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel; CIVILA, Sabina y AGUADED, Ignacio. (2020). Otherness as a form of intersubjective social exclusion Conceptual discussion from the current communicative scenario. **Journal of information, Communication, and ethics in society**, Vol. 19 N°1, pp. 20-37. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2019-0130>

SEGOVIA, Thays y JÁIMEZ, Rita. (2018). ¿Adversario o enemigo? La expresión discursiva de la violencia hacia el otro en el discurso de Hugo Chávez Frías. Una aproximación diacrónico-contextual. **Discurso & Sociedad**, Vol. 12 N° 2, pp. 255- 296.

TORNAY-MÁRQUEZ, María Cruz y OLLER-ALONSO, Martín. (2018). Towards a Journalism-another: A proposal for periodist culture from and to

Latin America. **Journal of Latin American Communication Research**, Vol. 6 N°1-2, pp. 34-48.

WILLIAMS, Matthew; BURNAP, Pete; JAVED, Amir; LIU, Han y OZALP, Sefa. (2019). Hate in the machine: Anti-black and anti-Muslim social media posts as predictors of offline racially and religiously aggravated crime. **British Journal of Criminology**, Vol. 60 N°1, pp. 93-117. <https://doi.org/10.1093/bjc/azz049>

WACHS, Sebastian; COSTELLO, Matthew; WRIGHT, Michelle; FLORA, Katerina; DASKALOU, Vassiliki; MAZIRIDOU, Evdokia; KWON, Yeji; NA, Eun-Yeong; SITTICHAJ, Ruthaychonnee; BISWAL, Ramakrishna; SINGH, Ritu; ALMENDROS, Carmen; GÁMEZ-GUADIX, Manuel; GÖRZIG, Anke y HONG, Jun Sung. (2021). "DNT LET 'EM H8 U!": Applying the routine activity framework to understand cyberhate victimization among adolescents across eight countries. **Computers & Education**, Vol. 160, pp. 104-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104026>