



Grupos de discusión audiovisuales *online*: riqueza de datos y papel del *insider*

Online Audiovisual Discussion Groups: Data Richness and Insiders Role

Ana Isabel Zermeño Flores, Amaury Fernández Reyes
y Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Resumen

Ante la necesidad epistemológica de validar la riqueza y consistencia de los datos obtenidos con la técnica grupos de discusión en su modalidad audiovisual *online* como parte de un estudio sobre la incidencia de las tecnologías de información y comunicación en la calidad de vida de jóvenes universitarios, se realizaron 12 grupos audiovisuales *online*, a través de la plataforma Meet; participaron 66 estudiantes de 6 universidades mexicanas, de cuatro áreas de conocimiento. Se utilizó el análisis de frecuencia y el de consistencia de contenido; se incluyó la mirada *insider* de jóvenes universitarios en la categorización. Los resultados demuestran que la modalidad audiovisual *online* es eficiente para corroborar la solidez de la participación por grupo y detonador, para generar alta riqueza de datos, y para probar la congruencia entre la mirada *outsider* e *insider*. Se concluye que la modalidad audiovisual *online* es adecuada para trabajar el objeto de estudio. La pesquisa resulta valiosa porque, al incluir la mirada *insider* en la categorización de los datos, se logró una comprensión más profunda de las perspectivas culturales y generacionales de los participantes.

Palabras clave: jóvenes universitarios; validación metodológica; metodología cualitativa; vigilancia epistemológica; objetividad.

Abstract

As part of a study on the incidence of information and communication technologies on the quality of life of young university students from an epistemological approach, it was decided to form discussion groups for data gathering. 12 groups were held through the Google Meet platform, consisting of 66 students from six Mexican universities from 4 areas of knowledge. Both, the frequency analysis, and consistency of content were used, while considering the insider view of the students for categorization. The results demonstrate that the online audiovisual format is effective for ensuring robust group participation, facilitating rich data collection, and verifying the consistency between external and internal perspectives. It is concluded that this online audiovisual format is suitable for this type of research. This study is valuable because, by including the students' perspectives in the data categorization, a deeper understanding of the participants' cultural and generational viewpoints was achieved.

Keywords: young university students; methodological validation; qualitative methodology; epistemological surveillance; objectivity.

1. Introducción

La pandemia COVID-19 que sufrimos del 2020 al 2023, y que Ramonet identifica como un hecho social total (2020), afectó los diferentes ámbitos de la vida social, y por supuesto, también las formas particulares de ver y enfrentar la realidad. En el quehacer de los científicos sociales, esta contingencia no sólo obligó a fortalecer la colaboración en línea, sino a ser creativos en las formas de obtener información sobre los objetos de estudio. En el proyecto: *Impacto de las tecnologías de información y comunicación en la calidad de vida de los jóvenes universitarios*, (financiado por FOSEC SEP-INVESTIGACIÓN BÁSICA de CONACYT, Clave: A1-S-8412), implicó cambiar el procedimiento para generar los datos cualitativos; pasando de los grupos de discusión (GD) presenciales (FTF, siglas en inglés de *face to face* que refieren a la expresión castellana *cara a cara*) a su modalidad audiovisual *online* (GD-AO). Por lo tanto, se requirió validar la riqueza y consistencia de los datos obtenidos a través de este procedimiento, para evitar asunciones mecánicas de usar cualquier variante de las técnicas sin cuestionar sus alcances.

El propósito central de este estudio fue validar el uso de los grupos de discusión en su modalidad *online* porque la revisión de la literatura permitió identificar una abundancia de estudios vinculados a la aplicación de los GD-FTF, seguida, en menor medida, de investigaciones sobre los grupos de discusión *online* en modalidad textual (GD-TO), y finalmente, exiguos estudios sobre los GD-AO.

La argumentación de este artículo parte de una exploración general sobre las diferentes modalidades de GD; aborda las características de la técnica y, particularmente, los avances y recomendaciones que se han logrado en la modalidad *online*. El siguiente eslabón del argumento es la discusión teórico-epistemológica que sustenta la rigurosidad de la estrategia metodológica a través de la riqueza de los datos (Abrams *et al.* 2015), y la vigilancia epistemológica mediante la participación del *insider* (Beals *et al.* 2020), puesto que, como menciona Infante (2017), es importante que los profesores investigadores fomenten la cultura investigativa en los estudiantes porque sus aportaciones ofrecen una perspectiva cultural del objeto de estudio. Además, en la última parte del texto se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones.

2. Los grupos de discusión y sus variantes

Se trata de una técnica de investigación cualitativa, ampliamente utilizada en ciencias sociales, que implica una situación de habla entre un grupo social homogéneo, y que se caracteriza por integrar un grupo de personas (entre cinco y siete) que no se conocen entre sí; que incluye a una persona que modera la evolución de la discusión y plantea una serie de detonadores para catalizar la discusión, semejando un diálogo espontáneo y no un interrogatorio (Russi, 1998); que el producto ideal de la aplicación de la técnica es una discusión consensuada y suficiente en calidad y cantidad; y que, en el análisis de esos discursos, se distinguen los consensos de los disensos porque lo relevante son los patrones de pensamiento del grupo, no las visiones individuales (Ibáñez, 1992).

Los grupos de discusión, al igual que los grupos focales (GF), trabajan con los discursos derivados de la situación común de habla y algunos estudios suelen usarlos indistintamente, aunque no lo son (Rogel-Salazar, 2018). Un aspecto que para el presente estudio resulta relevante es la homogeneidad en los participantes de los GD-FTF; es decir, que compartan alguna característica significativa para el objeto de estudio para extrapolar los resultados al discurso de un grupo social específico, a diferencia de los GF en los que cada participante representa una categoría social —sea profesión, sexo, edad, etc.—, con lo cual se asume que se obtiene una visión global del orden social. Por consiguiente, la unidad de producción del discurso en los GD es el grupo, mientras que en los GF son los individuos.

La fundamentación epistemológica de los GD-FTF está arraigada a la historia oral (Ibáñez, 1992), en la cual se produce el discurso a partir de un entorno interactivo de un campo social determinado. En este espacio se ponen en común sistemas simbólicos y prácticas culturales, entendidas por los participantes y representadas en un discurso colectivo. Por ende, los GD-FTF tienen un enfoque analítico e interpretativo donde se declara lo que se piensa sobre el mismo tema —a través de los detonadores— y se valen de la reiteración al generar, entre sí, el discurso, a

diferencia de lo que sucede en los GF, donde el moderador interviene constantemente en la construcción del diálogo (Guimarães *et al.* 2018). Por lo tanto, en los GD-FTF, los participantes son los únicos informantes de sus experiencias vividas en un sistema social específico.

La aplicación tradicional de los GD contempla la elección de un espacio físico cerrado, donde se cuente con los instrumentos técnicos para la grabación y la fluidez del discurso, mientras que, en su modalidad *online*, tanto los de texto como los audiovisuales, se realizan a través de plataformas de Internet, y pueden ser tanto de manera sincrónica como asincrónica. De manera particular, la diferencia esencial entre los GD-AO y los GD-FTF, recae en la virtualidad y si bien ambos son de forma sincrónica, el espacio es el que cambia.

En este orden de ideas, resultan relevantes los trabajos de Henríquez (2002), quien analizó la factibilidad de aplicar algunas técnicas tradicionales de investigación (encuesta, grupos de discusión y entrevistas a profundidad) a través de herramientas *online*, pero en su modalidad textual (GD-TO) y, especialmente, el de Abrams *et al.* (2014), quienes analizaron la validez de los GD-AO, ofreciendo recomendaciones relevantes para este estudio.

En la revisión documental destaca que los GD *online* han sido útiles desde hace algunos lustros para las distintas áreas del conocimiento, sin embargo, los GD, GF o paneles de discusión en línea (más a manera de charla colectiva), fueron entrevistas de tipo grupal en su mayoría, aplicadas por una necesidad epistémica, económica o circunstancial. Además, se identificaron ventajas y desventajas que se explican a continuación.

2.1. Ventajas de la modalidad online

- Es conveniente, al ahorrar tiempo y dinero, sin desplazamientos ni pago de espacios y equipos para los grupos (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Henríquez, 2002; Mello y Ribeiro, 2018; Reisner *et al.*, 2017).
- Mejora la velocidad para recopilar, registrar y analizar información (Abreu *et al.*, 2009; Poleo, 2011), ya que las plataformas para videoconferencias integran la opción de grabación.
- Favorece alcanzar a individuos geográficamente dispersos (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Henríquez, 2002; Mello y Ribeiro, 2018; Reisner *et al.*, 2017).
- Ofrece anonimato y privacidad (GD-TO), lo que reduce los factores inhibidores como la incomodidad de estar en un lugar no familiar; genera un ambiente de confianza en la forma de hablar, expresarse o vestirse (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Mello y Ribeiro, 2018; Deka *et al.*, 2019). Particularmente, el anonimato permite abordar temas delicados o sensibles (Abrams *et al.*, 2014; Godbold, 2014; Reisner *et al.*, 2017); con grupos estigmatizados (Myagkov *et al.*, 2019), o con poblaciones particulares (Wittich *et al.*, 2019).

2.2. Riesgos o desventajas de la modalidad online

- Quien modera, no controla igual al grupo. Algunos estudios indican que, por no ser presenciales, requieren más atención del moderador (Abrams *et al.*, 2014; Henríquez, 2002).
- El medio tecnológico favorece la distracción ante los diversos estímulos existentes en una computadora conectada a Internet (Abrams *et al.*, 2014; Mello y Ribeiro, 2018).
- Posibles problemas técnicos; o bien, que quienes participan o quien modera, no dominen el medio (Abrams *et al.*, 2014).
- Aunque puede ayudar a la privacidad, también puede exponerla en la medida del riesgo de rastrear las IP de los participantes (Abrams *et al.*, 2014).

- La naturaleza menos personal del entorno en línea afecta negativamente la dinámica del grupo e impacta en la falta de compromiso con el grupo (Abrams et al., 2014; Abreu et al., 2009; Reisner et al., 2017).
- Sólo las personas con acceso a Internet y capacidades en la técnica pueden participar, lo que puede implicar la subrepresentación de un determinado grupo social (Abrams et al., 2014; Abreu et al., 2009).

Por lo anterior, puede afirmarse que no solo el lenguaje es una herramienta mediadora, sino también lo es la tecnología. En este caso, la de información y comunicación, en el entendido de que la mediación digital, altamente practicada por la juventud, ha cambiado su forma de conocer la realidad y, por ende, también su comportamiento respecto a la manera de comunicarse. Ante una evolución natural del proceso de estructuración social, mediado por la tecnología, se requieren prácticas metodológicas pertinentes, en las que se recupere la explicación de un fenómeno social y con un abordaje cualitativo que analice un contexto en particular (Flick, 2009), como es el caso que aquí se estudia.

3. Marco teórico

Esta investigación se mueve en la perspectiva de la vigilancia epistemológica en las ciencias sociales en dos sentidos; por un lado, sobre cómo y desde dónde se observa la realidad, lo cual está relacionado con la *objetividad* en la investigación; y por el otro, sobre la calidad de la información obtenida, lo que refiere a la *riqueza de los datos*.

La tensión que se analiza se ubica entre los riesgos de utilizar las técnicas acríticamente, como si fueran recetas que funcionan de manera eficiente en cualquier situación de investigación (Bourdieu, 2000). Además, la inclinación por la validación del método y los datos no responde a la obsesión por una impecabilidad metodológica (Bourdieu, 2000); por el contrario, lo que se busca es hacer visibles los lentes con los que se observa e interpreta la realidad porque las ideas derivadas de las investigaciones son constructoras y legitimadoras potenciales de sentido y, en consecuencia, de acciones (Alpízar y Bernal, 2003). Es importante aclarar que esta discusión no es propiamente una innovación metodológica, sino el ejercicio obligado de reflexión sobre los métodos de investigación (Rogel-Salazar, 2018), al considerar el peso de las implicaciones empíricas en ambientes mediados por tecnologías digitales (Kubitschko y Kaun, 2016) y a la necesidad de generar reflexividad sobre el objeto cultural y población específica que se aborda; aquí radica la relevancia del estudio.

3.1. Riqueza de los datos

Abrams et al. (2015) exploraron la valoración de la calidad de datos en grupos focales *online* y sugieren, que además de apreciar la cantidad de información derivada de los grupos, debería considerarse su riqueza cualitativa. En su indagación, los autores encuentran diferentes términos utilizados para dar cuenta de este aspecto (calidad, validez, confiabilidad, objetividad y riqueza), y aunque hay coincidencias y diferencias entre ellos, afirman que todos buscan valorar la calidad cualitativa de la información que se obtiene.

Asimismo, identifican que una medida cualitativa clave es la objetividad obtenida en la fiabilidad y confianza sobre el método; lo cual se logra, agregan, a través de una reflexividad humilde y buscando críticamente puntos de vista alternativos. Esto coincide con la vigilancia epistemológica que Bourdieu (2000) recomienda mantener durante toda la investigación y de la cual se hablará más adelante.

Otra medida de validación importante para estos autores es la riqueza de los datos (o calidad intrínseca de los datos), que en términos generales significa la capacidad de la técnica para dar cuenta de qué hacen, quieren, buscan o dicen los participantes, así como de sus contextos particulares y las estructuras donde están insertos. Consideran que es necesario dar cuenta de este aspecto porque, aunque se use el mismo método, la calidad “puede ser muy diferente bajo diferentes diseños metodológicos” (Abrams et al., 2015: 85; traducción propia); es

decir, se adhieren a la relevancia de tomar en cuenta la situación de cada investigación (Bourdieu, 2000).

De forma específica, señalan tres aspectos que involucran la riqueza de los datos: a) Profundidad (interacción y conexiones entre los temas, conceptos y experiencias); b) Amplitud (rango de temas o temas discutidos, y la accesibilidad de la información); c) Relevancia (relación de los contenidos discutidos con el objetivo de estudio). Y sostienen, con Ogden y Cornwell (2010, citado por Abrams et al., 2015), que la operacionalización de la riqueza de los datos es intrínsecamente cuantitativa y que es factible realizarla a través del recuento de palabras expresadas. Según su revisión de literatura, esta medida se asocia con riqueza de la información porque las palabras son huellas de lo que los participantes piensan y su incremento se relaciona con obtener más información personal y conocimiento más específico sobre los temas tratados. Así, operacionalizan este aspecto mediante cinco dimensiones: “(a) cantidad de datos relacionados con el tema, (b) cantidad de datos no relacionados ... (c) calificaciones de los investigadores sobre la riqueza de datos y (d) recuento de palabras y (e) características lingüísticas de los datos” (Abrams et al., 2015: 86, traducción propia).

Para el presente estudio, la propuesta de estos autores se aterriza en cuatro dimensiones relacionados a la riqueza de los datos:

- D1. Cantidad de participación en cada detonador. Como afirma Ibáñez (1992), para la construcción de consensos se requiere la participación mayoritaria de quienes integran el grupo.
- D2. Recuento de palabras por detonador. Con esta información se verifica la fortaleza de los detonadores para responder al tema abordado; aporta la extensión y densidad del discurso. Esta dimensión se vincula con la riqueza del vocabulario que significa “la manifestación concreta de los vocablos que el emisor emplea” (Madrigal y Vargas, 2016: s.p.) en el acto de habla, diferente al léxico o repertorio de palabras conocidas.
- D3. Datos relacionados con el tema. Consensos que formaron narrativas sobre el tema de estudio y que corresponden a la valoración por parte de los investigadores sobre la riqueza de datos.
- D4. Datos no relacionados con el tema. Consensos sobre temas que no fueron expresamente preguntados; se valoran con el mismo procedimiento usado en la dimensión 3.

3.2. Objetividad y vigilancia epistemológica: *insider/outsider*

La vigilancia en este estudio se aplica en la forma en que se comprende y explica quiénes son y qué quieren las/os Jóvenes Universitarios (JU), y se utiliza la dicotomía *insider/outsider* (Beals et al., 2020) para cuestionar la mirada academicista y adultocéntrica de las/os investigadoras/es que desde hace siglos genera “el conocimiento válido y supuestamente neutral, el cual ha servido generalmente como base para legitimar prácticas y mecanismos de control hacia la gente joven” (Alpízar y Bernal, 2003:106); con ello se permite transparentar los posibles sesgos de cada grupo cultural.

Si bien las/os investigadores (*outsiders*) en su momento fueron jóvenes, lo fueron hace más de una década, y las condiciones socio-históricas, culturales y territoriales que eran diferentes a las condiciones de las/os JU actuales (*insiders*). También es cierto que, desde hace años, estas/os investigadoras/es se relacionan cotidianamente con los mundos de vida de las/os jóvenes, desde su rol de docentes y tutoras/es. Además de este desplazamiento generacional, las miradas de quienes investigan están inevitablemente preñadas de prejuicios que podrían expresar, a decir de Gloria Bonder (1999, citada por Alpízar y Bernal, 2003: 106): “(...) también los miedos, la envidia, el voyeurismo, la idealización y la nostalgia de los adultos; quienes se vinculan con este estadio de edad como algo, simultáneamente, extraño y familiar. Sin duda, ese vínculo también juega a la hora de definir sus rasgos y sobre todo interpretarlos”.

Por lo tanto, haciendo eco a la posibilidad inventiva que propone Bourdieu (2000), una forma de controlar los prejuicios de las/os *outsiders* sería incluir la participación de *insiders* (jóvenes universitarias/os, legos en el quehacer investigativo) en el tratamiento y análisis de la información; lo que además podría ampliar y actualizar los referentes de sentido para ver la realidad de este grupo social e incluir su propia voz.

Sin embargo, tampoco se puede ser ingenuo y excluir la capacidad observadora y creativa del/la *outsider*, capacidad construida en el campo, en la transferencia de saberes y en el oficio mismo de la investigación. La discusión sobre la capacidad de las/os científicas/os sociales para comprender y explicar la realidad no es nueva; Kersen (2016) ejemplifica esta lucha con el concepto *el extranjero* de George Simmel, el cual puede generar mejores interpretaciones sobre otros grupos gracias a su capacidad de extrañamiento. Asimismo, Beals et al. (2020: 2) plantean si “¿Podemos ser parte de la historia del ‘otro’, un *insider*, cuando estamos dentro del mundo académico y, como tal, somos parte de otra historia?” (traducción propia).

Por lo tanto, se vuelve necesario implementar una estrategia de triangulación cualitativa que articule ambas miradas y las compare para co-construir una narrativa que dé cuenta de la objetividad del análisis. Se opta, entonces, por una quinta dimensión:

D5. Congruencia entre las miradas *outsider* e *insider*.

4. Metodología

A través de una metodología cualitativa se exploraron las percepciones de estudiantes universitarias/os de México sobre su relación con las TIC para lograr calidad de vida. Además, se eligió la técnica GD-AO para el registro de la imagen, y no solo del audio, para facilitar la moderación del discurso, puesto que, gracias a la imagen, el rol del moderador permite confirmar la manera en que se construía el discurso y el nivel de atención de los participantes y, si los fines de la investigación fueran el análisis del lenguaje no verbal y/o kinésico, el registro audiovisual también sería una alternativa viable. No obstante, no era el propósito de esta pesquisa.

4.1. Estrategia y aplicación

Se realizaron 12 GD-AO, en el período de octubre a diciembre de 2020, donde participaron 66 estudiantes (entre cuatro y siete sujetos por grupo) de cuatro áreas de formación (Cuadro 1), de seis universidades públicas de México y de cinco zonas geográficas:

1. Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Noroeste
2. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Noreste
3. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Centro
4. Universidad de Colima (UCOL), Occidente
5. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Oriente
6. Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH), Sur

Para el reclutamiento de estudiantes se contó con el apoyo de investigadoras de cada una de las universidades participantes en la Red Caleidoscopio en investigación sobre cultura digital y desarrollo humano. Los criterios que se cumplieron fueron: ser estudiantes de pregrado de las universidades de la red; inscritos en el semestre agosto 2020-enero 2021 en cualquier carrera de las áreas de formación de la Tabla 1; y haber nacido o haber vivido al menos desde cinco años antes en la ciudad donde se ubica la universidad correspondiente.

Tabla 1. Configuración de los grupos de discusión audiovisuales online

Sexo	Área de formación			
	Sociales y Humanidades (19)	Ingenierías (14)	Ciencias (16)	Artes (17)
Mujeres (36)	UNACH (7), UABC (6)	UCOL (5)	UANL (5)	UJAT (7), UCOL (6)
Hombres (30)	UNACH (6)	UAA (4), UANL (5)	UJAT (6), UABC (5)	UAA (4)

Fuente: elaboración propia

La validación del instrumento se realizó a través de una Prueba Delphi y consistió en integrar un panel con nueve expertos (nacionales e internacionales) sobre al menos uno de los tres campos de interés para el estudio Jóvenes Universitarios, Calidad de Vida y Tecnologías de la Información y la Comunicación (JU, CdV y TIC). El proceso implicó dos fases, la primera se realizó del 11 al 31 de agosto de 2020, y consistió en enviar al panel el instrumento con instrucciones e información contextual sobre el proyecto (descripción de los campos semánticos de estudio y su correspondencia con los detonadores). Las respuestas recibidas se analizaron (cualitativa y cuantitativamente) para identificar consensos, oportunidades de mejora y recomendaciones, y en función de ello se ajustaron los detonadores. La segunda fase se llevó a cabo del 1 al 9 de octubre de 2020, e implicó validar la versión ajustada de la guía de detonadores; para lo cual se les envió, además, los resultados del análisis de la primera vuelta. La retroalimentación recibida sustentó el instrumento y no hubo necesidad de una tercera vuelta.

La plataforma que se utilizó fue Google Meet. Se optó por ella después de compararla con Zoom y Microsoft Teams en aspectos de garantía de privacidad, estabilidad, gratuidad del servicio y familiaridad de uso en los estudiantes participantes. Se encontró que Meet cumple con los cuatro aspectos y que particularmente garantiza seguridad en el cifrado de los datos, ya que éste forma parte del protocolo del transporte de los mismos en tiempo real.

Para dar cumplimiento del diseño técnico de los Grupos de Discusión Audiovisuales Online se contó con una misma moderadora para los 12 grupos que formaba parte del equipo de los tres investigadores responsables del trabajo de campo; así como también se mantuvo conectada o conectado, según fuera el caso, uno de los otros dos investigadores para resolver situaciones técnicas que pudieran presentarse, como problemas de conexión del internet de algunos de los participantes y comunicarse vía telefónica con ellos, o para comunicarse con la moderadora, sin intervenir en el diálogo del grupo y por otra plataforma digital, y sugerir, si fuera necesario, en promover la participación equitativa de los estudiantes en el diálogo.

4.2. Sistematización y análisis de la información

Primero se realizó una *transcripción natural* de todos los grupos, ya que, a diferencia de la literal que rescata los modos de habla, en esta interesa el contenido y no la fidelidad exacta de la forma. Con esta transcripción se mantuvieron las palabras y frases significativas, y se eliminaron expresiones irrelevantes como *mmm...*, *eh...*, *no pos...*, entre otras. Con la transcripción natural se logró un texto claro y consistente que se integró en una base global reservada como respaldo; de ésta se derivaron microbases por detonador que constituyeron 12 *corpus* de trabajo.

Cada microbase integró siete campos; los primeros tres contenían información referencial (grupo, participante, detonador), el cuarto era la información a analizar (transcripción de la participación por estudiante, cada intervención constituía un párrafo); y los últimos tres campos estaban destinados a la codificación (palabras fuerza, frases textuales y frases por paráfrasis).

Enseguida se realizaron dos tipos de análisis. El primero fue un *análisis de frecuencias* (cuantitativo) que ayudó a valorar la riqueza de los datos, mediante dos procedimientos específicos: a) para medir la participación en los grupos se contabilizaron manualmente las intervenciones orales de cada participante en cada detonador (D1); b) para medir la extensión del

discurso transcrito y la densidad de vocabulario (D2) se utilizó Voyant (Sinclair y Rockwell, 2012); para el primer paso el software sumó todas las palabras en cada *corpus* y para el segundo dividió el número de palabras únicas entre el número de palabras totales.

El segundo paso consistió en un *análisis de contenido* (cualitativo) que se trabajó por duplas de codificación: investigadoras/es (*outsiders*)-estudiantes (*insiders*) (Tabla 2), y su propósito principal fue identificar los consensos (D5) y la consistencia en los discursos sobre los temas de interés (D3 y D4). Este ejercicio, permitió: a) controlar la mirada adultocéntrica del equipo de investigación; b) obtener el punto de vista de las/os *insiders*; c) que cada detonador fuera trabajado por al menos dos analistas; y, d) que cada campo semántico contase con la mirada de todos los/as analistas.

Tabla 2. Duplas de analistas por detonador

Analista	Detonadores por campos semánticos												Suma
	Joven universitario				Calidad de vida				TIC				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Investig. A	1				1				1				3
Investig. B		1				1				1			3
Investig. C			1				1				1		3
Investig. D				1				1				1	3
Estud. 1	1					1						1	3
Estud. 2		1			1						1		3
Estud. 3			1					1		1			3
Estud. 4				1			1		1				3
Suma	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Duplas	A1	B2	C3	C4	A2	B1	C4	D3	A4	B3	C2	D1	

Fuente: elaboración propia

En esta etapa, la frase constituyó la unidad de análisis. Se entiende que una frase es una unidad lingüística con sujeto y predicado (implícitos o explícitos), pero también se considera una frase al conjunto de palabras que construyen una idea coherente, aunque no tengan sujeto y predicado. Estas frases encontraron significado en el contexto del discurso; por ejemplo, un participante mencionó: *Platicaría mucho más con mis vecinos*, refiriéndose a qué haría sin las TIC, y otro dijo: *Facilitan las cosas*, al referirse, también, a las TIC.

Las/os analistas fueron capacitadas/os sobre los objetivos y marcos del proyecto, sobre cómo trabajar la base, y sobre el tipo de información que se esperaba en cada campo. Sin embargo, no se brindó una guía de codificación específica (como suele hacerse en el análisis de contenido clásico, por ejemplo) porque lo esperado era que las diferentes miradas, sobre todo las de las/os *insiders*, identificaran sin prejuicios, y desde sus propios referentes de sentido, los aspectos relevantes para las/os JU.

Cada analista trabajó de forma independiente la microbase con el *corpus* correspondiente. Primero, identificó las *palabras fuerza* que eran significativas para el detonador; enseguida, las *frases textuales* que respondieron de forma concreta al detonador; y finalmente, las *frases por paráfrasis* que eran relevantes, pero que no se expresaron con claridad y, por lo tanto, el analista las infirió y generó frases concretas (Tabla 3). Cabe mencionar que en el proceso también se

identificó información que no correspondía a los detonadores, pero que para las/os participantes resultó relevante y que responde al D4.

Posteriormente se unieron los análisis de las duplas y se cotejó la coincidencia entre las miradas de *outsiders* e *insiders*, generando un único discurso para ser analizado según categorías de análisis (D5). La coincidencia entre ambas codificaciones se valoró a partir de las frases textuales porque, a diferencia de las paráfrasis, constituyen unidades inequívocas (corresponden a qué se dijo y cómo se dijo).

Tabla 3. Análisis de contenido por frases

Clave Grupo	Participante	Detonador: 1) ser joven	Palabras	Frases textuales	Frases por paráfrasis
GD01-M-UJAT-A	4	Ser joven es la etapa en la que tomamos decisiones importantes. Las decisiones que van a tener repercusiones sobre nuestro futuro, las que van a definir quiénes vamos a ser. Es esa etapa de crecimiento donde pasas de ser un adolescente que hacía muchas bromas, que solo pensaba en pasársela a comenzar a pensar más en nuestro futuro, en lo que queremos hacer.	Etapa, decisiones, futuro, crecimiento, adolescente	Etapa en la que tomamos decisiones importantes. Decisiones que van a tener repercusiones sobre nuestro futuro. Etapa que va a definir quiénes vamos a ser. Etapa de crecimiento. [Pensar] en lo que queremos hacer	Pasas de ser un adolescente bromista a alguien que piensa más en su futuro.

Fuente: elaboración propia. *La clave se conforma por el número de grupo otorgado en orden de realización, seguido por el sexo de las/os participantes (Hombre o Mujer), las siglas de la universidad y la inicial del área de conocimiento (Sociales y Humanidades, S; Ingenierías, I; Ciencias, C; y Artes, A).

5. Resultados

D1. Cantidad de participación en cada detonador. La Tabla 4 ilustra que la participación global de las/os JU fue satisfactoria (87.8%), aunque la participación promedio de los estudiantes varones fue más alta (90.2%) que el promedio de las mujeres (85.3%). Cabe destacar que el grupo donde se registró mayor ausencia de participación en alguno de los detonadores fue el de los estudiantes de Ciencias de la UJAT (42%) y en dos grupos se logró el 100% de la participación en los detonadores que se les formularon: las mujeres de ingeniería de la UCOL y los hombres de artes de la UAA.

Tabla 4. Participación de los grupos de discusión por porcentajes

GRUPOS	Máximo	Mínimo	Promedio
GD01-M-UJAT-A	100	58	82
GD02-H-UJAT-C	92	42	75
GD03-H-UABC-C	100	75	88
GD04-M-UABC-CS	75	58	67
GD05-M-UCOL-A	100	58	82
GD06-H-UAA-I	100	92	98
GD07-M-UCOL-I	100	100	100
GD08-M-UNACH-CS	92	67	83
GD09-H-UNACH-CS	100	50	83
GD10-H-UAA-A	100	100	100
GD11-H-UANL-I	100	92	97
GD12-M-UANL-C	100	92	98
Promedio	96,6	73,7	87,8

Fuente: elaboración propia.

D2. Recuento de palabras por detonador. Se encuentra suficiente fortaleza cuantitativa de la información generada en los grupos para responder a todos los detonadores (Tabla 5). El promedio global es de 5846.7 palabras, aunque hay diferencias importantes entre el detonar con mayor cantidad de palabras (10172), que es el que busca conocer las percepciones sobre la vida universitaria de estas/os jóvenes, y el que obtiene menor cantidad de palabras (2188), que es el que explora qué hacen para vivir bien. No obstante, estas diferencias, no se puede asumir que la causa esté relacionada con la importancia del tema para las/os JU o su dominio del mismo, ya que no todos los detonadores se plantearon a todos los grupos y, por lo tanto, la oportunidad de expresar opiniones al respecto fue variable (el detonador 8, se formuló solo a tres grupos, el 11 a siete, el 7, 10 y 12 a ocho, el 3 a nueve, y el 1, 2, 4, 5, 6 y 9 a todos). Cabe aclarar que formular o no los detonadores a los grupos dependió de si la moderadora y asistentes identificaron que el tema ya había sido abordado en otros detonadores; es decir, se obtuvo información sobre todos los detonadores, esto se explica de manera más precisa en el análisis cualitativo sobre la tercera dimensión (D3).

Respecto a la densidad de vocabulario, que se obtiene al dividir el número de palabras únicas entre el número de palabras totales, los datos indican una significativa pobreza de vocabulario entre las/os participantes. El índice promedio alcanzado es apenas del 0.208, en un rango de 0.282 al 0.166, lo cual significa que hay baja densidad de vocabulario, debido a que se considera suficientemente denso cuando el valor se acerca a uno (Gutiérrez, 2019). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Madrigal y Vargas (2016) quienes encontraron en los textos escritos de los universitarios una evidente pobreza de vocabulario, lo cual contrasta con lo esperado en personas que alcanzan un nivel superior de estudios. La poca variedad léxica podría vincularse también con los hallazgos de Ávila (1988, citado por Madrigal y Vargas, 2016) que refieren: “quienes tienen acceso a educación universitaria comparten y utilizan recursos lingüísticos similares debido al constante intercambio de ideas, el cual no tiende a tomar lugar de forma tan evidente en otros niveles sociales” (s.p.), es decir, hay una jerga compartida y por lo tanto hay poca diversidad.

Tabla 5. Recuento de palabras y densidad del vocabulario por detonador

Detonadores	Cantidad de Palabras	Densidad de vocabulario*
Hablemos de ...		
1) para ustedes, qué significa ser joven	5030	0.194
2) para ustedes, qué significa ser estudiante universitario	6760	0.174
3) para ustedes, en qué consiste la vida universitaria	10172	0.166
4) para ustedes, qué actividades suelen realizar fuera de la Universidad	8500	0.179
5) para ustedes, qué significa calidad de vida	4856	0.205
6) qué se necesita para lograr la calidad de vida que desean	4399	0.206
7) para ustedes, qué es "vivir bien"	6826	0.196
8) qué hacen para "vivir bien"	2188	0.282
9) para ustedes, qué son las tecnologías de información y comunicación	7913	0.186
10) cómo y para qué usan las TIC	3517	0.247
11) cómo imaginan que sería su vida sin TIC	3224	0.257
12) qué relación identifican entre las TIC y su calidad de vida o "vivir bien"	6775	0.201

Fuente: elaboración propia.

D3. Datos relacionados con el tema. Los resultados permitieron construir dos narrativas consistentes con el objetivo específico del proyecto: Conocer las percepciones que tienen las/os estudiantes universitarios sobre los aspectos vinculados a su calidad de vida para identificar el peso de las TIC en su desarrollo. No es propósito de este artículo dar cuenta de la hermenéutica de estas narrativas, pero sí confirmar que se logró una consistencia (cantidad y calidad) suficiente para construir las narrativas de calidad de vida de las/os JU (Tabla 6).

Tabla 6. Narrativa de calidad de vida de las y los jóvenes universitarios

Aspectos	Consistencia en la participación
¿Quiénes son?	Alta
¿Dónde están?	Media
¿Qué aspiran?	Alta
¿Qué les motiva a alcanzar sus fines?	Media
¿Qué logran?	Media
¿Qué hacen para lograrlo?	Alta
¿Qué necesitan para lograrlo?	Alta
¿Qué los ayuda a lograrlo?	Alta
¿Qué los limita para lograrlo?	Alta
¿Qué pasa cuando no lo logran?	Alta

Fuente: elaboración propia.

De igual manera se obtuvo la consistencia para construir las narrativas de las TIC para la calidad de vida de las/os JU (Tabla 7).

Tabla 7. Narrativa de las TIC para la calidad de vida de las y los jóvenes universitarios

Aspectos	Consistencia en la participación
¿Qué son las TIC para I@JU?	Alta
¿Qué usan y cómo las usan?	Alta
¿Cómo valoran las TIC I@s JU?	Alta
¿Cómo las TIC ayudan a lograr lo que consideran valioso?	Alta
¿Qué tipo de “desarrollo” suponen L@s JU que promueven las TIC?	Media

Fuente: elaboración propia.

D4. Datos no relacionados con el tema. Se identificaron dos temas emergentes (Tabla 8) en los discursos que, a reserva de analizarlos a mayor profundidad en otro momento, dejan ver las preocupaciones mundialmente compartidas por la crisis de la pandemia del COVID-19 (CEPAL y UNESCO, 2020 y Marinoni et al., 2020), y, por otra parte, se manifiestan los intereses específicos del grupo de población. Como estudiantes universitarias/os identifican riesgos y carencias en los usos de las TIC que vinculan con el imperativo de una educación en estas tecnologías. Esta necesidad de educación para la seguridad digital coincide con la línea de trabajo de Torres-Hernández et al. (2019), quienes identificaron la necesidad de acciones educativas en ciberseguridad y en competencias digitales en universitarios vinculada a reducir la incertidumbre ante los riesgos en internet y, a fortalecer su ciudadanía digital.

Tabla 8. Temas no relacionados con el tema de estudio

Aspectos	Consistencia en la participación
Pandemia	Alta
Educación para usar las TIC	Media

Fuente: elaboración propia

D5. Congruencia entre la mirada *outsider* e *insider*. Los resultados arrojaron una coincidencia del 80% en promedio (Tabla 9). Una explicación factible de esta alta coincidencia es el argumento de Ávila (1988, citado por Madrigal y Vargas, 2016) sobre la circulación de referentes comunes en el entorno universitario que ya se ha mencionado, explicación que puede extenderse a las/os profesoras/es-investigadoras/es. Además, es importante notar que dos de los campos semánticos tienen una amplia relación con ese entorno: JU y TIC, y que ambos detonadores se vincularon a la vida universitaria. Por su parte, las no coincidencias se relacionan a las formas particulares de las/os *insider* de ver la realidad, así como a sus subjetividades. Sin embargo, con los datos obtenidos hasta ahora sólo se puede afirmar que existe coincidencia y que faltan más estudios para explicar por qué se presentan tales coincidencias o diferencias; en qué aspectos específicos se presentan y en quiénes.

Tabla 9. Ejemplo de integración de frases textuales del detonador 1

Codificador experto / <i>outsider</i>	Codificador novato / <i>insider</i>	Integración de frases textuales	Coincidencia
Etapas de mucho aprendizaje. Podemos definir las riendas de nuestras vidas en un mediano y largo plazo. Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Afrontar con resiliencia las situaciones de la vida. Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	Etapas de mucho aprendizaje. Podemos definir las riendas de nuestra vida. Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	*Etapas de mucho aprendizaje. *Podemos definir las riendas de nuestras vidas. *Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Afrontar con resiliencia las situaciones de la vida. *Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	80%
Aprender a controlar Estamos en una transición en la que tenemos el ímpetu. Estamos construyendo qué queremos ser más adelante. Estamos jugando más con nuestro futuro. Comenzar a tener ciertas responsabilidades emocionales y escolares.	Ser joven es estar como en una transición. Aprender a controlar ciertas actitudes y maneras de actuar. Comenzar a tener responsabilidad emocional y escolar. Estamos en un nivel en el que estamos jugando más con nuestro futuro. Construyendo qué queremos ser más adelante.	*Aprender a controlar. *Estamos en una transición en la que tenemos el ímpetu. *Estamos construyendo qué queremos ser más adelante. Ser joven es estar como en una transición. *Comenzar a tener responsabilidad emocional y escolar. *Estamos en un nivel en el que estamos jugando más con nuestro futuro.	83%

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Dada la *riqueza de los datos* (D1, D2, D3, D4) obtenidos, se confirma que la modalidad audiovisual *online* de los grupos de discusión es eficiente para utilizarse en estudiantes de universidades mexicanas. Los resultados mostraron que estos jóvenes cuentan con suficientes habilidades digitales para operar plataformas para videoconferencias *online*, derivado de la creciente penetración de las TIC en el mundo y la consecuente familiaridad de su uso (Abreu *et al.*, 2009); así como de la participación del propio entorno universitario que brinda acceso y habilita en el uso de las TIC, a través de la exposición cotidiana a la cultura digital que ahí circula. Sin embargo, no se puede generalizar su éxito en otros grupos de población, aun tratándose de jóvenes, por lo que se recomienda, antes de utilizar la modalidad AO, explorar las brechas digitales y comunicativas que puedan interferir en la construcción discursiva.

Por ende, se sugiere:

- Realizar previamente protocolos de participación para las instancias que intervendrán en los grupos y atender las reglas de etiqueta en el ciberespacio o *netiquette* (Henríquez, 2002).

- Validar los detonadores antes de iniciar. Esto coincide con Poleo (2011) quien sugiere que, para asegurar la calidad de las discusiones en línea, se debe cuidar la naturaleza de los contenidos.
- Asegurar la capacidad instalada del equipo que aplicará y analizará los GD; se requiere experiencia en el rol que se realizará y brindar capacitaciones específicas (Abrams et al., 2014).
- Crear una ficha para preseleccionar a los participantes con información sobre sus condiciones particulares, como las habilidades digitales, el equipamiento tecnológico y del entorno físico adecuado para la concentración.
- Integrar al GD no más de dos asistentes observadores para auxiliar en los aspectos técnicos y hacer anotaciones durante las sesiones. Opera una perspectiva etnográfica (Rogel-Salazar, 2018) donde ellos identifican quién no ha hablado, qué tópico necesita retomarse, pero no intervienen en la discusión y mantienen contacto directo con quien modera para hacerle sugerencias (Mello y Ribeiro 2018).
- Cumplir con las reglas de ética y elaborar un consentimiento informando, haciéndoles saber a las/os participantes el tipo de investigación que se realiza, qué se espera de ellos/as, cómo se usarán los resultados y sus datos personales, puesto que la aceptación de participar se funde en la comprensión de los riesgos y beneficios posibles (Henríquez, 2002, Reisner et al., 2017) y para evitar el riesgo de rastrear IP de participantes (Abrams et al., 2014).

Si bien fue un reto garantizar el diálogo entre los sujetos de investigación, por la naturaleza de la plataforma digital que había sido empleada por ellos con fines de aprendizaje, mas no para producir un discurso colectivo con fines de investigación social, cabe decir que, la labor en equipo de los investigadores y su experiencia previa en la moderación y producción de GD-FF, también coadyuvó en la obtención de una base de datos robusta, sólida y válida, ya que refleja que la participación fue mayormente homogénea en cada grupo y, aunque se produjeron discursos de diferentes regiones del país, se veló por construir campos semánticos y contar con detonadores acordes al grupo etario, situación que facilitó la participación del *insider* en el análisis.

Cabe mencionar que los resultados derivados del uso de los GD-AO serán presentados en un trabajo paralelo. No obstante, se puede adelantar que esta metodología permitió responder a dos narrativas relevantes en el estudio de jóvenes, TIC y desarrollo humano. Por un lado, la narrativa sobre ¿Quiénes son los jóvenes universitarios? ¿Dónde están? ¿A qué aspiran? ¿Qué les motiva a alcanzar sus fines? ¿Qué logran? ¿Qué hacen para lograrlo? ¿Qué necesitan, les ayuda o les limita para lograrlo? y ¿Qué pasa cuando no lo logran? Por el otro, la narrativa sobre: ¿Qué tecnologías usan y cómo las usan? ¿Qué significan para ellos? ¿Cómo las valoran? ¿Cómo les ayudan a lograr lo que consideran valioso? y ¿Qué visión de mundo creen que éstas promueven?

Atendiendo la vigilancia epistemológica sobre la particularidad del objeto de estudio, se confirma que es viable el uso de este tipo de técnica de investigación, en su versión audiovisual *online*, en temas que resulten habituales y no conflictivos al grupo de población. Sin embargo, tampoco se puede asumir que siempre funcionará con jóvenes universitarias/os. El tema no les significó confrontaciones ideológicas o emocionalmente sensibles que llevase a participaciones exaltadas que no pudieran controlarse a la distancia o retraimientos fácilmente ocultables al apagar la cámara, silenciar el micrófono o desconectarse de la sesión.

En suma, la construcción conjunta de acciones intelectuales para robustecer la coherencia de la propuesta metodológica y elegir una estrategia de análisis particular, configuró una comunidad interpretativa especial para investigar la realidad social del *insider*, quien se conoce y se reconoció a sí mismo como sujeto y objeto de estudio; así mismo, facilitó la labor del/la *outsider* en la reconstrucción del contexto social y cultural para dar sentido a las narrativas, tanto de la calidad de vida de las/os jóvenes universitarios, como de las TIC para la calidad de vida de dichos sujetos.

Esta metodología horizontal y dialógica, como la llama Kaltmeier (2020), compartida entre *insider* y *outsider*, resultó en una performatividad acertada al momento de articular las narrativas descritas, puesto que los encuadres de interpretación, por parte de las/os estudiantes

universitarias/os, sentaron los referentes de sentido para asegurar la objetividad en la sistematización, la comprensión y la presentación de los datos.

Además, el trabajo *outsider/insider* enriqueció la experiencia en la creación del conocimiento a partir del dominio de la metodología propuesta, al entretener lo empírico con lo teórico, y al compartir y comparar este ejercicio crítico de análisis, desde la aplicación de una autorreflexividad por parte de ambas figuras participantes. De esta manera, la reflexividad funcionó como una herramienta epistemológica de crítica y autocritica que ayudó en la dinámica propia del proceso de objetividad-subjetividad dentro del proceso de análisis de las narrativas consideradas para la investigación, ya que el fomento de la cultura investigativa científica en los jóvenes implica corresponsabilidad, orientación, praxis para su perfeccionamiento y, sobre todo, vocación.

7. Referencias

- ABRAMS, K., WANG, Z., SONG, Y. y GALINDO-GONZALEZ, S. (2015). Data Richness Trade-Offs Between Face-to-Face, Online Audiovisual, and Online Text-Only Focus Groups. *Social Science Computer Review*, 33(1), 80–96. DOI: [10.1177/0894439313519733](https://doi.org/10.1177/0894439313519733)
- ABREU, N., BALDANZA, R. y GONDIM, S. (2009). Os grupos Focais on-line: Das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5–24.
- ALPÍZAR, L., y BERNAL, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década* (19), 105-123.
- BEALS, F., KIDMAN, J. Y FUNAKI, H. (2020). Insider and outsider research: Negotiating self at the edge of the emic/etic divide. *Qualitative Inquiry*, 26(6), 593-601. <https://doi.org/10.1177/1077800419843950>
- BOURDIEU, P. (2000). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- DEKA, P., POZEHL, B., WILLIAMS, M., NORMAN, J., KHAZANCHI, D., y PATHAK, D. (2019). MOVE-HF: an Internet-based Pilot Study to Improve Adherence to Exercise in Patients with Heart Failure. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 18(2), 122–131. DOI: [10.1177/1474515118796613](https://doi.org/10.1177/1474515118796613)
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GODBOLD, N. (2014). Researching Emotions in Interactions: Seeing and Analysing Live Processes. *Emotion Review*, 7(2), 163–168. <https://doi.org/10.1177/175407391455477>
- GUTIÉRREZ, S. (2019). Análisis de corpus con Voyant-tools. *The Programming Historian en español*, 3. <https://doi.org/10.46430/phes0043>
- HENRÍQUEZ, G. (2002). El uso de herramientas de internet en la investigación social. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (13), 74–85.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *El grupo de discusión*. En: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- INFANTE, L. (2017). Cultura investigativa científica: una propuesta para el desarrollo del estado del arte en estudiantes de educación media general. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(2). <https://doi.org/10.18259/acs.2017022>
- KALTMEIER, O. (2020). “Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria?” En: Inés Cornejo y Mario Rufer (Eds.) *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 93-121). México: CALAS y CLACSO.
- KERSEN, T. (2016). Insider/outsider: the unique nature of the sociological perspective and practice. *Journal of Applied Social Science*, 10(2), 104-112. <https://doi.org/10.1177/19367244156269>
- KUBITSCHKO, S., y KAUN, A. (Eds.). (2016). *Innovative methods in media and communication research*. California: Springer International Publishing.
- MADRIGAL, M. y VARGAS, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Kañina*, 40(1), 139-147. <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- MARINONI, G., LAND, H. y JENSEN, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- MELLO, M. G., y CRUZ, L. R. da. (2018). Documentação metodológica de um grupo focal virtual sobre hackers e ciberpiratas. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 40(2). doi: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i2.40527>

- MYAGKOV, M., KASHPUR, V., BARYSHEV, A., GOIKO, V. y SHCHEKOTIN, E. (2019). Distinguishing Features of the Activity of Extreme Right Groups under Conditions of State Counteraction to Online Extremism in Russia. *Region*, 8(1), 41-74. DOI : [10.1353/reg.2019.0002](https://doi.org/10.1353/reg.2019.0002)
- POLEO, G. (2011). Análisis de las interacciones en un grupo de discusión asíncrono durante el desarrollo de un foro mediado por la web en un contexto educativo universitario. *Revista de Investigación*, 35(73), 267-290.
- RAMONET, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo: un hecho social total. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (190), 95–124.
- REISNER, S., RANDAZZO, R. WHITE, J., PEITZMEIER, S., DUBOIS, Z., PARDEE, D., MARROW, E., MCLEAN, S. y POTTER, J. (2017). *Sensitive Health Topics With Underserved Patient Populations: Methodological Considerations for Online Focus Group Discussions*. *Qualitative Health Research*, 28(10), 1658–1673. <https://doi.org/10.1177/1049732317705355>
- ROGEL-SALAZAR, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (63), 274-282.
- RUSSI, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Jesús Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-116). México: Addison Wesley Longman.
- SINCLAIR, S. y ROCKWELL, G. (2012). The Voyant Tools Team. *Voyant Tools*. Recuperado de <https://voyant-tools.org/>
- TORRES-HERNÁNDEZ, N., PESSOA, T. y GALLEGU-ARRUFAT, M. (2019). Intervención y evaluación con tecnologías de la competencia en seguridad digital. *Digital education review*, (35), 111-129. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.111-129>
- WITTICH, W., JARRY, J., HÖBLER, F. y MCGILTON, K. (2019). Agreement on the Use of Sensory Screening Techniques by Nurses for Older Adults with Cognitive Impairment in Long-Term Care: a Mixed-Methods Consensus Approach. *BMJ open*, 9(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-027803>

Autores.**Ana Isabel Zermelo Flores**

Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, México.

Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona, Magister en Nuevas Tecnologías: Comunicación Audio-visual Publicitaria por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima.

E-mail: anaz@ucol.mx

Amaury Fernández Reyes

Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México.

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima y Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

E-mail: amaury_fernandez@ucol.mx

Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México.

Doctora en Investigación con Enfoque Educativo por el Instituto de Estudios Superiores Federico Rangel Fuentes, Maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Colima, México. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

E-mail: riverap@ucol.mx

Citado.

ZERMEÑO FLORES, Ana Isabel, FERNÁNDEZ REYES, Amaury y RIVERA CERVANTES, Beatriz Paulina (2025). Grupos de discusión audiovisuales *online*: riqueza de datos y papel del *insider*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 48-65.

Plazos.

Recibido: 23/11/2023. Aceptado: 23/08/2024.