

Trinidad Donoso-Vázquez  
Ángeles Rebollo-Catalán (coords.)

# Violencias de género en entornos virtuales

Trinidad Donoso-Vázquez  
Ángeles Rebollo-Catalán  
(coords.)

# Violencias de género en entornos virtuales



Colección Universidad

Título: *Violencias de género en entornos virtuales*

Este proyecto editorial cuenta con la ayuda de la Fundación BBVA en el marco de su convocatoria de ayudas para proyectos de investigación en Humanidades Digitales (2014-2016).

Los derechos de autor de este libro serán donados a la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere (Rambla Santa Mònica, 10, 08002 Barcelona)

Primera edición en papel: junio de 2018

Primera edición: septiembre de 2018

© Coordinadoras: Trinidad Donoso-Vázquez y Ángeles Rebollo-Catalán

© Autoras: Assumpta Aneas, Felicidad Barreiro Fernández, Esperanza Bosch Fiol, Olga Buzón-García, Jacobo Cano, Alejandra Cortés, Trinidad Donoso-Vázquez, Anna Escofet Roig, Virginia Ferreiro Basurto, Victoria A. Ferrer Pérez, Rafael García-Pérez, Rocío Jiménez-Cortés, Virginia Mayor-Buzon, Esther Mena Rodríguez, María-José Méndez-Lois, Nieves Prado Soto, Ángeles Rebollo-Catalán, Maria José Rubio Hurtado, Carmen Ruiz Repullo, Juan Carlos Tójar Hurtado, Luisa Vega-Caro, Leticia Concepción Velasco Martínez, Alba Vico-Bosch, Ruth Vilà Baños, Milena Villar Varela

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-17219-58-1

ISBN (epub): 978-84-17219-92-5

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro



# Prólogo: «Virtualidad ficticia» y violencia de género

**Miguel Lorente Acosta**

La relación de los seres humanos con las máquinas siempre ha venido definida por la visión que quienes las creaban tenían del mundo. Ninguna máquina ha aparecido por sorpresa, todas han sido creadas bajo dos grandes referencias: por un lado, facilitar las tareas y acciones que se venían haciendo, y por otro, acceder a un nivel diferente al que se llegaba sin la ayuda de los nuevos instrumentos.

Lo sorprendente de la tecnología, a diferencia del uso directo de máquinas y aparatos, no ha sido tanto su aplicación y desarrollo para lograr los objetivos iniciales para los que se creó, sino la capacidad de mutar y de ser percibida como un escenario capaz de ampliar el espacio de la realidad, no tanto de cambiarla.

A diferencia de las herramientas y otros instrumentos de aplicación directa, que siempre se han visto como una prolongación de la persona, la tecnología introduce una distancia e intermediación que permite interpretarla con una especie de autonomía capaz de darle protagonismo y responsabilidad a la propia tecnología y, en consecuencia, restárselo a la persona. Es como si lo que consigue la tecnología no partiera al cien por cien de la voluntad de quien la utiliza, y contara con una especie de aportación propia del dispositivo utilizado. Y esto es algo que se aprecia de manera directa en el uso de las nuevas tecnologías.

En el caso concreto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las conocidas TIC, se aprecia cómo han revolucionado toda esa construcción y la manera de entender las relaciones interpersonales, pero también los usos dañinos y negativos que se pueden llevar a cabo a través de ellas.

Y lo han hecho por medio de varios elementos que han creado un nuevo marco, que a su vez ha permitido romper con el esquema tradicional de «emisor-mensaje-receptor» debido a una interacción tan amplia e inmediata que se pierde la linealidad y dirección de la comunicación. En este nuevo escenario de las TIC quien emite es, a la vez, quien recibe y el mensaje queda fragmentado y multiplicado en tantos píxeles como tienen las imágenes creadas por los dispositivos utilizados.

Este cambio de referencias es el que ha permitido, a su vez, romper con la dimensión témporo-espacial de antes para hacer de la simultaneidad y la inmediatez un nuevo espacio donde todo transcurre bajo los parámetros y la «ley» de ese instante, como si todo empezara y acabara en ese momento, cuando en realidad continúa más allá de sus límites tecnológicos en cada una de las personas que participan. Es lo que ha permitido

hablar de «virtualidad» cuando en verdad nos estamos refiriendo a la realidad de las nuevas formas de interaccionar y comunicar de las personas en la actualidad, especialmente las más jóvenes. Pero también permite que lo que se considera como «realidad», ese contexto de relación tradicional en el que las personas quedaban físicamente y se comunicaban a través del lenguaje oral y corporal, haya quedado como algo virtual, como una posibilidad a la que se acude en determinadas ocasiones, minoritarias respecto a las nuevas formas de interacción, y casi siempre con la compañía de las nuevas tecnologías para no dejar atrás del todo ese otro espacio virtual en el que cada uno ocupa el rol deseado, al menos dentro de unos límites.

De ese modo, igual que la tecnología no es una simple prolongación de las herramientas, sino que crea un espacio propio, la virtualidad no es una sencilla reproducción de la realidad y crea nuevos límites que le dan otra dimensión, pero que no la hacen distinta. Y esa es una de las claves a la hora de enfrentarnos a estos temas, entender que la «virtualidad» creada por las nuevas tecnologías está más en las formas y en el marco que en el contenido y en lo que acontece dentro de ella.

Por lo tanto, cuando hablamos de «violencia de género en entornos virtuales» no se hace sobre algo distinto al machismo y a la violencia que se ejerce contra las mujeres en otros escenarios, sino que se refiere a la misma violencia desarrollada a través de procedimientos distintos y mucho más eficaces en un doble sentido. Por un lado, por su capacidad de controlar, y por otro, por sus posibilidades de camuflarse y diluirse como parte de un ambiente de «normalidad».

El proceso es sencillo. La cultura es machista y en ese contexto social se desarrollan las nuevas tecnologías, las cuales permiten ampliar la realidad por medio de una «virtualidad ficticia» en la que las relaciones continúan bajo las mismas referencias de la realidad original, envueltas, a su vez, por una «normalidad virtual» que favorece concentrar y agravar el control sobre las mujeres, tanto por la aparente distancia e «irresponsabilidad» generada por las TIC, como por la necesidad de «concentrar» el mensaje y hacerlo mucho más intenso para adaptarlo al formato de esa comunicación dentro de la «virtualidad ficticia».

El resultado es objetivo: se produce una potenciación de la violencia de género de forma disimulada, y con ella un refuerzo de las referencias machistas de la cultura patriarcal, refuerzo que a su vez facilita que se produzcan conductas violentas directas en forma de agresión física, psicológica y sexual. La utilización de estos entornos virtuales por parte de los propios agresores para difundir y «presumir» de la violencia que han ejercido, es la confirmación de todo el proceso.

El libro *La violencia de género en entornos virtuales* nos introduce en esa cara B de la realidad y nos revela todo el significado y la estrategia de la violencia contra las mujeres canalizada a través de las nuevas tecnologías. Y lo hace centrándose en cada uno de los elementos: en las características de los agresores, en la forma de ejercer esa violencia, en el contexto que la camufla y, muy importante, en las circunstancias de las mujeres que la sufren, especialmente de las más jóvenes.



Conocer ese escenario «virtual» es clave para identificar la realidad y poder prevenir la violencia y proteger a quienes la sufren, y el libro muestra el camino para conseguirlo. Si el machismo es normalidad y la normalidad es invisibilidad, la virtualidad camufla y esconde aún más la violencia de género y al violento, pero además, le da continuidad en el tiempo y en los distintos escenarios, la hace omnipresente, confunde a quien observa todo ese acontecer al crear la sensación de que se está a distancia de la víctima, y se reviste de neutralidad para esconder la responsabilidad de los agresores, incluso acudiendo al argumento posmachista de que las chicas también adoptan actitudes similares, y de ese modo apartar la violencia de género de su construcción cultural y de su significado estructural.

Nada nuevo en la forma de ocultar el machismo, pero todo diferente en la forma de ejercer la violencia de género más allá de los límites definidos tradicionalmente. Todo ello nos indica que el machismo y su violencia es capaz de adaptarse de forma más rápida a las nuevas circunstancias que las medidas a favor de la igualdad para erradicar la violencia de género. Y tampoco es casualidad, porque el contexto machista es el que define la realidad y sus prolongaciones en forma de «virtualidad ficticia».

El trabajo de las coordinadoras, Trinidad Donoso-Vázquez y Ángeles Rebollo-Catalán, y de quienes han profundizado en cada uno de los capítulos del libro, es muy de agradecer. Las felicito por ese buen hacer, por su importancia y por lo necesario que se hace el conocimiento que aportan a la hora de identificar la realidad, pues sin mirar a los ojos del machismo será imposible identificarlo bajo las máscaras y el camuflaje que le dota esa capacidad camaleónica que ha mostrado a lo largo de la historia.

Reconocer la violencia de género en los entornos virtuales que crea el machismo es conocernos mejor como sociedad, y disponer de referencias para transformarnos sobre la igualdad, única forma de erradicar las violencias machistas de la realidad y la convivencia.

*Enero de 2018*





# Presentación

**Trinidad Donoso-Vázquez**

Universitat de Barcelona

**Ángeles Rebollo-Catalán**

Universidad de Sevilla

Internet, esa ventana al mundo, ese espacio infinito que dota de identidades digitales y acompaña a las personas como una parte más de su vida y de su realidad hasta tal punto que hoy es imposible distinguir dónde empieza y acaba la simbiosis máquina-persona.

Internet ha representado para adolescentes, jóvenes y mujeres un lugar de múltiples posibilidades. A través de este espacio se han abierto a nuevas relaciones y amistades. Muchas mujeres han podido relacionarse con sus entornos afectivos incluso a miles de kilómetros de distancia. Les ha permitido una formación que en muchas ocasiones era la única accesible. Ha posibilitado a aquellas que han transgredido el género encontrarse con otras en sus mismas circunstancias y acceder a encuentros comunes. La sola asimilación de capacidades relacionadas con el dominio de las TIC ha dotado a las mujeres de un empoderamiento personal. Internet ha sido un mundo rico, variado, extenso y prolífero para las mujeres. Han podido aprender, comunicarse, participar, debatir, proveerse de un sustento vital, conectarse, tener experiencias y compartirlas.

Sin embargo, todas estas realidades no han significado por sí solas estrategias suficientes para eliminar las discriminaciones de género. Tener oportunidades de trabajo, de relaciones, de nuevas comunicaciones, de evitar el aislamiento, de conocer otras realidades o de encontrar personas similares no acaba con el dominio de las imposiciones normativas de género. El espejismo del espacio donde el cuerpo se ha difuminado y que podría parecer una oportunidad para acabar con los sesgos de género, ha desaparecido. El espacio virtual mantiene las discriminaciones por razón de género. Internet no tiene cuerpo, pero sí género. Y con un peligro añadido, las fronteras entre discriminaciones por género y otro tipo de violencias sobre las personas parecen dilucidarse, en ocasiones confundirse y la mayoría de las veces naturalizarse.

El acoso a adolescentes y jóvenes nos debe preocupar especialmente, porque se produce en un momento de desarrollo evolutivo y social clave. Se está configurando parte de la identidad social de una población que está incorporando las bases de participación y comportamiento como ciudadanas y ciudadanos. Al mismo tiempo están desarrollando sus patrones de estructuras relacionales.

Partiendo de resultados de las investigaciones realizadas por autoras y autores sobre ciberviolencias de género en la adolescencia, este libro presenta algunas cifras y datos

sobre la situación actual en conjunto y por comunidades. Pero también ofrece propuestas de actuación para centros educativos, familias y agentes socializadores. Acciones creativas y novedosas sobre cómo prevenir las violencias que se dan en los espacios virtuales y cómo intervenir. Este libro se plantea, a lo largo de sus distintos capítulos, los siguientes objetivos:

- cartografiar la realidad de la población adolescente en relación con las agresiones virtuales;
- proponer unas categorías de análisis para las violencias en función del género en los espacios virtuales;
- ofrecer propuestas de acción concretas para familias y centros educativos;
- crear un estado de opinión que interpele a agentes educativos y órganos competentes a elaborar leyes y propuestas que protejan a las víctimas potenciales.

Recientemente, el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2017) ha alertado que el alcance de Internet, junto con la propagación de los móviles y el uso generalizado de las redes sociales, combinado con la pandemia de violencia contra mujeres y niñas ha contribuido a que la ciberviolencia contra ellas se haya convertido en un problema mundial con consecuencias económicas y sociales significativas, del cual además se sabe muy poco en lo que se refiere al porcentaje real de víctimas y prevalencia de los daños causados. Informes internacionales (OMS, 2013; UE, 2014) ponen de relieve que una de cada tres mujeres será objeto de alguna forma de violencia a lo largo de su vida, estimando que, a pesar de la relativa novedad de la conectividad a través de Internet, una de cada diez mujeres ya ha sufrido alguna forma de ciberviolencia desde los 15 años.

El acoso en Internet es un hecho demostrado y sus resultados están siendo alarmantes. A esto hay que añadir la impunidad que arroja este tipo de agresiones. Esta obra pretende contribuir a desenmascarar las agresiones virtuales y dotar a agentes educativos, sociales y políticos de herramientas de acción.



# **Bloque I. Indicadores de la violencia de género en entornos virtuales**



# 1. Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista

Trinidad Donoso-Vázquez  
Universitat de Barcelona

## 1.1 Internet, el lugar donde habitan los jóvenes

El Instituto Nacional de Estadística (2015) cifra en más del 85 % el uso de Internet por los jóvenes alcanzando el 99 % cuando sobrepasan los 15 años. En la última encuesta (INE, 2016) entre la población de 10 a 15 años la tasa de uso de Internet es prácticamente universal (94,9 %). Por primera vez el número de menores usuarios de Internet supera al de usuarios del ordenador. Las mujeres se incorporaron con más lentitud al uso de Internet. Sin embargo, el porcentaje de mujeres que se han sumado a los entornos virtuales ha ido aumentando exponencialmente. En 1997 el porcentaje de hombres usuarios era del 77 % y el de mujeres era del 23 %. Ya en el año 2013, el porcentaje de mujeres había aumentado hasta alcanzar el 46,9 % (AIMC, 2013). Actualmente no existen diferencias en el uso de Internet entre chicos y chicas.

Internet ya no es un lugar de visita, de paso o de tránsito para adolescentes y jóvenes. Se ha convertido en su lugar de residencia. Ellos y ellas «habitan» en Internet. Es un lugar donde los jóvenes expresan sus afectos y los reciben, donde aprenden, donde desarrollan identidades; en definitiva, el lugar donde se reafirman y viven.

Esto es imparable. No hay vuelta atrás en esta simbiosis entre las generaciones consideradas nativos digitales y el mundo virtual. Para la juventud no es posible imaginar un mundo sin Internet.

Desde un planteamiento educativo hemos de reconocer que surgió y se extendió antes la herramienta, que las estrategias educativas para utilizarla de una manera que respetara los derechos fundamentales de las personas. Jóvenes y adolescentes accedieron en tropel al nuevo mundo sin monitorización tanto para un uso apropiado como para las consecuencias derivadas de una utilización fraudulenta.

Cuando instituciones educativas y familias fueron conscientes de ese mundo virtual que enganchaba a la juventud, los acontecimientos en la red virtual se habían precipitado. La gestión sostenible de la red, sus ventajas, sus riesgos y cómo evitarlos ni se introdujeron en centros educativos, ni se materializaron en guías, ni surgieron propuestas concretas posteriormente a la introducción masiva de la juventud en ese nuevo mundo.



Es cierto que ya en 1996, en los albores del mundo virtual, la Comisión Europea elabora un comunicado sobre *Contenido ilegal y perjudicial en Internet*, en el que condenaba a cualquier material que violara la dignidad humana, y la incitación a la violencia contra grupos de personas en base a su raza, nacionalidad o sexo.

Pero al mundo educativo en general nos ganó la realidad y es vital ponerle remedio. Necesitamos seguir recabando datos de la incidencia de los malos usos de Internet, perfiles cibernéticos relacionados con las agresiones, estrategias de intervención ya sea aplicadas a las víctimas, a personas agresoras o a las personas observadoras, historias de recuperación de personas acosadas, mecanismos de afrontamientos utilizados y el impacto de las agresiones sobre las personas y sobre las comunidades educativas.

## **1.2 Un nuevo mundo siempre está lleno de posibilidades...**

Las nuevas tecnologías han adquirido una gran importancia en el progreso de la sociedad y de las personas que la conforman. Han surgido nuevas formas de relación y socialización entre personas, algunas de ellas reflejo de la realidad no virtual y otras adaptadas a las nuevas herramientas que el espacio virtual ofrece.

La comunicación que nos brindan las nuevas tecnologías es democrática en la medida que permite un traspaso de información horizontal y bidireccional. Puede constituirse en un medio de empoderamiento (de las mujeres) pero también de personas con dificultades, vulnerables, con diversidad funcional y grupos discriminados, ya que les permite dar a conocer sus opiniones, y elaborar estrategias y medidas para incidir en la toma de decisiones. Parece que las viejas categorías sociales se difuminan (Momoitio San Martín, 2014).

Internet se ha configurado como una ventana al mundo, un canal indispensable de interrelación, comunicación y fuente de información que permite «un alto nivel de conectividad interpersonal, así como [...] favorecen el avance hacia formas de inteligencia colectiva. Constituyen, pues, una excelente plataforma para la mejora y la innovación» (Generalitat de Catalunya, 2010).

En la declaración de principios elaborada en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, se acordó en el año 2003 que:

El desarrollo de las TIC brinda ingentes oportunidades a las mujeres, las cuales deben ser parte integrante y participantes clave de la Sociedad de la Información. [...]. Nos comprometemos a garantizar que la Sociedad de la Información fomente la potenciación de las mujeres y su plena participación, en pie de igualdad, en todas las esferas de la sociedad y en todos los procesos de adopción de decisiones. A dicho efecto, debemos integrar una perspectiva de igualdad de género y utilizar las TIC como un instrumento para conseguir este objetivo. (UIT, 2005: 11)

Todo aquello en lo que parecía basarse Internet con sus numerosas potencialidades de comunicación, interacción, acceso abierto al mundo, accesibilidad sin fronteras, neutralidad, horizontalidad de categorías sociales (como la clase, el género, la etnia) etc.,

en resumen, de espíritu democrático, ha derivado también en nuevos retos y amenazas donde personas y grupos vulnerables quedan expuestos a agresiones de todo tipo.

### 1.3 ...y de sombras

No obstante, el espacio virtual no es neutro, como podría pensarse, y los datos así lo demuestran. Se convierte a menudo en un espacio en el cual las personas quedan expuestas a múltiples daños psicológicos que llevan a secuelas en la vida real y pueden tener repercusiones de largo alcance.

De ahí que la misma Unión Internacional de Telecomunicaciones inste a que «la Sociedad de la Información debe respetar la paz y regirse por los valores fundamentales de libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad compartida y respeto a la naturaleza [...] respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de otros, lo que incluye la privacidad personal y el derecho a la libertad de opinión, conciencia y religión» (UIT, 2005: 20-21).

Mientras que las nuevas tecnologías de la comunicación se han convertido en un vehículo de la juventud para iniciar, mantener y ampliar relaciones entre sí, conseguir conocimientos, ampliar fronteras, conocer mundos y culturas, estas mismas tecnologías también hacen a la juventud más accesible y, por lo tanto, más susceptibles a la intrusión interpersonal y al control de los comportamientos.

### 1.4 Ciberviolencia

El ciberacoso o ciberviolencia (llamado *ciberbullying* cuando se refiere específicamente a adolescentes) se puede definir como cualquier acción de intimidar, presionar, criticar de manera continuada, difamar a una persona o grupo a través de medios tecnológicos como canal de agresión. Se puede ejercer de muchas formas, críticas continuadas, revelación de las intimidades, localización a través de la red para acoso presencial y control de las amistades, robo de contraseñas y acceso a información personal, mensajes ofensivos y descalificativos, suplantación de identidad, ataques a la reputación, creación de perfiles falsos, etc. La víctima siente amenazada su seguridad, su integridad y su dignidad como persona (Torres Albero, Robles y de Marco, 2013).

La repercusión que está teniendo el ciberacoso en jóvenes es considerable dada su amplitud y las consecuencias que conlleva: malestar psicológico, baja autoestima, depresión, ansiedad, síntomas psicósomáticos, llegando hasta el suicidio. También tiene un impacto negativo en los observadores y observadoras y en el clima escolar.

Los estudios empíricos dicen que entre dos y cuatro de cada diez adolescentes están siendo acosados en Internet y que las agresiones tienen una tendencia a ir aumentando.

Hay prácticas en Internet cuya gravedad queda fuera de duda, como el *grooming*, consistente en las prácticas en línea de ciertos adultos para ganarse la confianza de un/a menor fingiendo empatía, afecto, etc. con fines de satisfacción sexual (como mínimo, y casi siempre, obteniendo imágenes del/la menor desnudo/a realizando actos sexuales). Está estrechamente relacionado con la pederastia y la pornografía infantil en Internet.

Pero otros tipos de conductas en línea no quedan fuera de la ley. La modificación del código penal (Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal) se ha hecho eco del acoso en Internet, precisando los actos que considera delito, que incluyen:

- difundir, revelar o ceder a otras personas grabaciones, imágenes obtenidas sin su consentimiento o en los que las imágenes o grabaciones de otra persona se obtienen con su consentimiento, pero son luego divulgadas contra su voluntad, cuando la imagen o grabación se haya producido en un ámbito personal y su difusión sin el consentimiento de la persona afectada lesione gravemente su intimidad;
- apoderarse de papeles, cartas, mensajes de correo electrónico o cualesquiera otros documentos o efectos personales;
- interceptar telecomunicaciones o utilizar artificios técnicos de escuchas, transmisión, grabación o reproducción del sonido o de la imagen, o cualquier otra señal de comunicación;
- acceder sin autorización a datos o programas informáticos contenidos en un sistema informático o en parte de este o se mantenga dentro de él en contra de la voluntad de quien tenga el legítimo derecho a excluirlo.

Está lejos de resolverse la actuación jurídica para las acciones de ciberviolencia. En primer lugar, debemos tener en cuenta que la inmediatez, difusión en masa y el anonimato que permiten las tecnologías digitales dificultan de una manera importante la obtención de pruebas; así, las pruebas iniciales que podemos obtener son básicamente indiciarias, tales como pantallazos de Facebook, tweets impresos, volcados de WhatsApp, etc. Sin embargo, los juzgados atribuyen a dichas pruebas la condición de indiciarias, no plenas y, por tanto, no son concluyentes para emitir una sentencia condenatoria.

Sin embargo, nadie puede juzgar el impacto que tienen sobre una persona, más concretamente sobre un adolescente o joven, las amenazas, humillaciones, ofensas, insultos o cualquier tipo de hostigamiento y acoso.

Hay que resaltar que la ciberviolencia en adolescentes y jóvenes aparece en un período de inestabilidad personal en que ellos y ellas se encuentran en un proceso de construcción identitaria. Los episodios de ciberviolencia pueden afectar a la formación psíquica, cognitiva y relacional de la persona, en un período de alta vulnerabilidad, en el que las relaciones con los pares constituyen un elemento central para su desarrollo social y afectivo (Verdejo-Espinosa, 2015).

## **1.5 Agredir en el mundo virtual**

Los adolescentes dicen que hay más violencia *online* que *offline* y que no se castiga en general a las personas que actúan de forma ilegal o dañina en la red; es decir, que no hay una intervención clara ante los delitos virtuales, en los que debería intervenir un

organismo especializado en violencia en Internet, pues no valoran la escuela como una institución apta para solucionar estos problemas.

Agredir y acosar en el mundo virtual tiene unas características propias. Primero, por su *facilidad de acceso*. Basta con un dispositivo conectado a Internet.

En la red existe, además, *anonimato* en las interacciones. Este anonimato dificulta el rastreo de la persona que está agrediendo, lo que comporta una sensación de *impunidad* para quien agrede.

Internet permite una *gran diversificación de formas* de acoso. Redes sociales, espacios virtuales, formas de comunicación como WhatsApp o correos electrónicos, amplían el rango de posibilidades a través de las cuales ejercer un acoso.

La diversificación de las formas de acoso a través de la red genera una *insistencia del acoso* desconocida hasta ahora. Quien agrede puede destinar 24 horas del día a acosar a su víctima, y hacerlo desde múltiples dispositivos o espacios de forma simultánea.

Otro aspecto de la ciberviolencia es que posibilita acosar a pesar de mantenerse una distancia geográfica. No importa dónde se encuentren acosador y víctima, ya que el acoso puede darse con la misma o incluso con mayor insistencia que cuando se produce de forma directa y personal.

La vida pública en línea y privada de la persona agredida nunca había quedado tan expuesta como en el mundo en línea. El control y el acoso a través de Internet posibilita a la persona agresora *tomar el control de las esferas pública y privada* de la víctima.

Este punto anterior origina que el acoso a través de las redes sociales o espacios virtuales añade una sensación de *falta de control* importante para la víctima. Sea donde sea, a la hora que sea, a través de cualquier medio o dispositivo tecnológico, la persona puede estar siendo acosada o controlada. Es fácil imaginarse la angustia que esto puede ocasionar en las víctimas y el poder que otorga a los agresores.

Por último, el acoso a través de la red es *para siempre*. Palabra insultante, amenaza, vídeo ofensivo, fotografía denigrante, cualquier clase de acción contra una persona que se realice a través de la red, es permanente. Se puede retirar o borrar, pero cualquier usuario de Internet puede haberla descargado a su dispositivo antes de que sea retirada.

¡Qué lejos está esta sensación de permanente para adolescentes y jóvenes que viven pensando en un continuo cambio y evolución! Por esto les cuesta tanto comprenderlo y aceptarlo y por eso las frías informaciones no suelen calar en ellos y ellas.

## 1.6 Quién es quién en la ciberviolencia

Quienes participan en situaciones de ciberacoso pueden tener diferentes roles. Una persona puede ser víctima, agresora, ayudante del agresor, reforzadora del agresor, persona observadora pasiva o defensora de la víctima (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011).

**Tabla 1.1** Quién es quién en la ciberviolencia

Rol	Descripción
-----	-------------

<i>Persona agresora</i>	Realiza las conductas agresoras.
<i>Víctima</i>	Es el objetivo de las agresiones.
<i>Ayudante de la persona agresora</i>	Repite, reproduce y en ocasiones amplía las conductas de acoso que ha realizado la persona agresora.
<i>Persona reforzadora de las agresiones</i>	Anima a la persona agresora con sonrisa o aceptación del hecho. En redes sociales puede ser un «me gusta», retwittear un comentario, etc.
<i>Persona pasiva</i>	Es observadora de la agresión, pero se mantiene al margen.
<i>Defensora de la víctima</i>	Inicia acciones para defender a la persona acosada.

Se ha visto que el comportamiento de los y las observadoras es importante. Las víctimas que sienten que tienen defensores entre sus iguales y entre compañeros, que reciben algún tipo de apoyo, se sienten mejor que las víctimas sin defensores. Las víctimas defendidas están menos deprimidas y ansiosas, tienen una mayor autoestima, y son menos rechazadas por sus iguales que las víctimas sin defensores. Para reducir las ciberagresiones, no necesariamente tenemos que cambiar a las víctimas y hacerlas «menos vulnerables». Por otra parte, es difícil cambiar el comportamiento de los agresores si no alteramos otros elementos del contexto. Con frecuencia, los agresores reciben una retroalimentación positiva de sus acciones, recompensas del tipo mayor prestigio social entre los pares y mayor estatus.

Esto no significa que los agresores individuales y las víctimas no necesiten atención. La intervención individualizada de quien agrede y quien ha sido agredido no debe soslayarse. Pero el contexto ha de tenerse en cuenta, aquellos y aquellas que observan son parte de la ciberviolencia, son una clave para las intervenciones eficaces y sostenibles.

Los datos muestran que los chicos ejercen más conductas de ciberagresión que las chicas, mientras las chicas tienen más probabilidades de ser víctimas y de actuar como defensoras, además de mostrar más capacidad para percibir y reconocer las situaciones de ciberviolencias de género que observan.

## 1.7 Ciberviolencias de género

Un caso especial son las violencias que se ejercen en Internet en función del género. Estas ciberviolencias tienen unas características específicas por los motivos que sustentan los ataques, así como por las consecuencias que generan.

El motivo de las ciberviolencias de género es seguir perpetuando en Internet la estructura social jerarquizada y discriminatoria basada en el género, consolidar los estereotipos sexuales y ejercer una violencia ideológica y simbólica hacia las mujeres y todas aquellas personas que se apartan de las imposiciones heteronormativas del patriarcado. Las imposiciones sobre el género establecen cómo deben actuar las personas, comportarse y pensar según el género al que pertenecen. Cualquier cambio en estos patrones de comportamiento acarrearán una presión social para restablecer el sistema normativo establecido.

Otras características diferenciales de este tipo de ciberviolencia es que no existe un sentimiento de injusticia tan clara como con otros tipos de ciberviolencia. La ciberviolencia de género reproduce modelos de dominación basados en la distinción sexual, naturalizados en la sociedad. La ciberviolencia de género es un traspaso a los espacios virtuales de la violencia de género presente en la sociedad, en sus estructuras, una violencia casi invisible.

Los ataques pueden tener como objetivo una persona, pero producen un impacto sobre todo el colectivo. Este es otro elemento que la diferencia del resto de ciberviolencias. Van dirigidos a una chica, pero es un mensaje para todas las chicas. De una manera inconsciente las chicas captan que los ciberataques basados en el género están dirigidos a todas las mujeres, refuerza el sentido de vulnerabilidad social que tienen frente a los hombres.

En el caso de las relaciones afectivas, la violencia de género se recrudece con la ayuda de las herramientas virtuales. La ciberviolencia hacia la pareja tiene como objetivo el control y el sometimiento de la chica. Sitúa a las mujeres en una posición de vulnerabilidad frente a los hombres. El problema es que estas conductas se perpetúan en el tiempo porque las mujeres no son conscientes de que están siendo sometidas a una forma de violencia, confundiendo estas conductas con manifestaciones de celos por el «amor» que les profesan. Algo que veremos en el apartado siguiente sobre las consecuencias de la ciberviolencia de género sobre chicas y chicos.

Dentro de este tipo de ciberviolencia hay que resaltar las agresiones en línea que sufren las mujeres que han padecido violencia *offline* a manos de sus parejas. Los agresores de violencia machista pueden utilizar estas tecnologías en formas abusivas y perjudiciales para vigilar y acosar a sus parejas anteriores. Esta práctica se va extendiendo de una manera progresiva, los resultados apuntan a que dos terceras partes de las mujeres que habían sido acosadas en la vida real lo fueron también a través de los espacios virtuales.

## **1.8 ¿Cómo se ejercen las ciberviolencias de género?**

La violencia hacia las mujeres y hacia aquellos que se apartan del orden normativo impuesto para los géneros está legitimada en el sistema patriarcal para mantener la supremacía de lo masculino sobre lo femenino. Si alguna persona se aparta de esta jerarquía, puede ser atacada. La inferioridad de lo femenino respecto a lo masculino está presente en la estructura del sistema social y el espacio virtual se hace eco de este desajuste entre los sexos. La ciberviolencia queda muchas veces justificada mediante creencias y mecanismos que existen en la sociedad. Es una violencia naturalizada. Se oculta su verdadera motivación. Si no hay una visibilización de los mecanismos que impulsan este tipo de violencia, las personas agresoras se sienten reforzadas en sus actuaciones, y las llevan a cabo bajo un mandato del orden social que las legitima. Las víctimas, por su parte, asumen sentimientos de vergüenza por haberse saltado este orden establecido.

## **Los ataques cuando no se cumplen las expectativas sociales de lo que se espera de la *sexualidad femenina***

Cuando se insulta o amenaza, persigue, acosa por Internet a una chica porque tiene varias parejas, o porque aparece de una manera provocativa, o porque no se interesa aparentemente por los chicos, son conductas que se apartan de lo que se espera de la sexualidad de la mujer. En el patriarcado, las chicas han de ser *sexis* pero no sexuales. La normatividad sexual establece lo que se espera de la sexualidad de la mujer, responder a los deseos masculinos (tener una pareja no varias), sin exponerse demasiado, es decir, con cierta imagen de pureza (no provocar). La sexualidad femenina tiene un discurso social determinado que impregna la vida social. Este discurso está integrado en las creencias, las actitudes y las conductas. Si las chicas se apartan de estas normas, se apartan del sistema de dominación.

## **El *cuerpo de las mujeres* como objeto de la ciberviolencia**

La atracción/seducción que se impone a las mujeres para atender al deseo masculino se concreta en unos cánones de belleza y en la hipersexualización de los atributos femeninos. Los ataques a través de colgar fotos o videos humillantes de chicas o acosarlas en cualquier espacio virtual por tener un físico poco atractivo según los cánones de la moda, mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en algún espacio virtual y participar en puntuaciones al físico de las chicas. Son producto de la cosificación del cuerpo de las chicas. Ciberviolencias que se dan con bastante asiduidad, en ocasiones apoyadas por las mismas chicas, porque las creencias patriarcales como ideología impregnan a los dos sexos. Los chicos no son inmunes al *canon de belleza heteronormativo*. También reciben ataques cuando la apariencia de su físico es poco masculina. Chicas y chicos han de mostrar un físico de acuerdo con un canon generizado, que no se aparte de lo que se espera para cada uno.

## **La ciberviolencia ejercida sobre quienes se apartan de la *heteronormatividad sexual obligatoria***

La heteronormatividad sexual obligatoria dicta que una chica con un chico y viceversa. Cualquier relación afectiva que se aparte de esta norma no está legitimada ni como práctica sexual ni como relación. Los ataques en Internet van dirigidos a personas homosexuales o transexuales mediante mensajes que ridiculizan a estas personas, las insultan, difunden su orientación sexual sin permiso, o suplantando la identidad de alguien haciéndole pasar por homosexual. Esta ciberviolencia de género contra la homosexualidad y la transexualidad es por saltarse el orden y las relaciones de género establecidas.

## **La violencia sexual *offline* y *online***

La violencia sexual *offline* tiene parangón *online*. Cuando se producen ataques de esta índole: amenazar a una chica para obligarla a mantener una relación de pareja, engañar o



chantajear a una persona utilizando material virtual para tener relaciones sexuales con ella, llenar el correo de alguien con contenido sexual, conseguir fotos de una persona para chantajearla con el fin de aprovecharse sexualmente de ella, difundir vídeos o fotos sexis de una chica en Internet, enviar imágenes con contenido sexual de una persona, difundir fotos o vídeos de contenido erótico, pornográfico o sexual sin permiso..., estamos ante la *ciberviolencia sexual*. El código patriarcal de que los hombres tienen derecho al acoso carnal de las chicas sin considerar sus preferencias se expande en internet a través del anonimato. Cuerpos que pueden ser virtualmente manipulados, cuerpos que pueden ser catalogados y exhibidos.

### ***Ciberviolencia de control o asociada a las creencias del amor romántico***

En la base de estos ataques están las creencias del amor romántico que asigna a las mujeres un lugar en las relaciones afectivas. Los mecanismos legitimados por el patriarcado en la relación amorosa como el control, la posesión y los celos, tienen el objetivo de sustraer la individualidad y la libertad de elección de la persona. Revisar varias veces por internet o móvil dónde está su pareja y qué hace, obligar a la pareja a borrar algunos amigos en Facebook u otra red social, pedir a la pareja las claves de acceso de su correo electrónico u otras cuentas de internet, controlar a la pareja en cualquier red social, conocer la contraseña de la pareja en las redes sociales para bloquear amistades, coger el móvil de la pareja para ver llamadas e inspeccionar, obligar a la pareja a quitar fotos de amigos en Facebook o dejar de chatear con alguien, son formas de ejercer la ciberviolencia basada en una creencia de relaciones amorosas. El control en las relaciones afectivas se produce frecuentemente offline, pero las posibilidades de internet hacen posible una mayor contundencia de este tipo de violencia.

### **Los ataques a las chicas recordándoles sus *roles sexuales***

La red, como hemos visto, refleja la vida real, tiene un gran grado de asunción de los estereotipos asociados a chicas y chicos, y una manera de atacar es el insulto que recuerda a la chica su posición en el orden generizado. Insultos como «vete a fregar», «vete a la cocina», son propios de las redes sociales. Los roles del patriarcado para las mujeres son aquellos ligados al ámbito doméstico y a los roles familiares. Una de las tareas del patriarcado es recordar a las mujeres cuál es su puesto para el mantenimiento del orden social-cultural.

### **Ataques indiscriminados a las mujeres en la red**

Los ataques asociados a las mujeres se ponen de manifiesto de manera cotidiana en la red. Son ataques contra cualquier mujer que se atreva a opinar con argumentos antipatriarcales, y son ataques contra el avance de las mujeres. Se pretende acusar a las mujeres de destructoras del sexo masculino, de degradar a los hombres, de atacar a la familia y a las relaciones de género. Los mensajes en la red tienen como objetivo avisar a todas las mujeres que se apartan de los patrones normativos impuestos por el patriarcado, censurar los avances conseguidos gracias a los movimientos de las mujeres y

someterlas a una condición de ciudadanas de segundo orden. Pero estos mensajes calan en las chicas y naturalizan la ciberviolencia personal (Donoso-Vázquez, Vilà Baños, Rubio Hurtado y Prado Soto, 2016).

## 1.9 Las chicas y los chicos ante las ciberviolencias de género

Es en el caso de la ciberviolencia donde queda más clara la distinción entre chicas y chicos: por cómo la reciben, por cómo la ejercen y por las consecuencias en ellas y ellos. En las redes sociales existe un riesgo inherente al hecho de ser chica. La persecución de las chicas en las redes sociales con el objetivo de acosarlas sexualmente o amenazar o chantajear para llevar el acoso sexual a la vida real alcanza niveles máximos del 27 %. Hemos visto que muchas agresiones en línea se producen por ser chicas, por la posición social en que están colocadas. El solo hecho de ser chica constituye un elemento de riesgo en las redes sociales.

La proporción de chicos que participan como agresores es mayor que la proporción de chicas, al igual que la proporción de chicas que participan como víctimas es mayor que la proporción de chicos. Estos resultados a veces se ponen en entredicho ya que algunos estudios no son concluyentes. Aun así, son muchos más los estudios en que los chicos aparecen como agresores y las chicas como víctimas.

¿Cómo agreden unos y otras? Los chicos puntúan más alto en todo tipo de ciberagresiones. Muchas formas de acoso son una manera de atraer la atención de las chicas, no son conscientes de una conducta violenta o acosadora. Entra dentro de la ideología masculina que actúa como si las mujeres no pudieran decidir por sí mismas y no se hayan de sentir violentadas por la conducta insistente y acosadora del varón.

Las chicas, cuando agreden en línea, suelen hacerlo a través de la exclusión social y mediante la ciberviolencia de control hacia sus parejas. Este perfil de ciberagresión femenino es una apropiación por parte de las chicas de comportamientos masculinos de control que históricamente se han llevado a cabo contra las mujeres y que ellas asumen como lógicos en las dinámicas relacionales. La ciberviolencia asociada a los mitos del amor romántico es la resonancia del mundo *offline* en el mundo *online* de la creencia de que este tipo de control es normal e incluso saludable. Pero, las consecuencias de estos actos no son iguales para chicos y para chicas. Las vivencias de las chicas de la relación amorosa las deja más expuestas y vulnerables al control y a la pérdida de la relación.

Chicas y chicos expresan sus roles de género en las redes. Mientras que las chicas se mueven principalmente en el mundo en línea por las necesidades de comunicación y relaciones sociales, los chicos hacen un uso más instrumental de las redes, compartiendo aficiones u ocio. Las chicas suben más fotos, cuentan más cosas personales, exponen sus sentimientos, etc. Pero esta forma de utilización del espacio virtual hace a las chicas más vulnerables y con muchos más elementos para poder ser acosadas.

Esta expresión de comportamientos propios de cada género puede aplicarse a la «provocación» (la moda de los *selfies* es un ejemplo). Las chicas provocan muchas veces como parte de las imposiciones de género. Sin embargo, las conductas de

provocación, ya sea mediante imágenes, vídeos o palabras, traen como consecuencia que la chica pueda ser aceptada, catalogada, rechazada o sometida a cualquier tipo de comentarios por parte de los demás.

¿Cómo reaccionan las chicas ante la ciberviolencia de género? Con una especie de negación consciente. Ignorándola: borran, rechazan, cambian contraseñas... En todo caso, la consideran como una parte de las redes. En definitiva, no son conscientes de que están siendo acosadas por su género. Incluso muchas chicas que han sido acosadas optan por limitar su estancia en el mundo virtual. Es decir, huyen. Sea cual sea la conducta, a fuerza de minimizar, negar o normalizar estas conductas, se puede perder tanto la sensibilidad a la violencia como la capacidad de respuesta a ella (Estébanez y Vázquez, 2013).

Y las chicas reaccionan también, y en gran medida, sintiéndose culpables. Es parte de su socialización de género. Cuando sufren ciberviolencia de género las víctimas creen que no son inocentes, que han hecho algo para provocar el acoso, que no han cumplido los mandatos tradicionales de género. Cuestionan continuamente sus acciones antes de plantearse rotundamente que la violencia en línea recibida no se puede admitir bajo ningún supuesto.

## 1.10 Conclusión

Es necesario estudiar las ciberviolencias de género de una manera separada de las ciberviolencias en general. Hacemos este llamamiento con el convencimiento de que:

- Además del daño a la víctima, estas refuerzan, legitiman y justifican un determinado orden social basado en la discriminación y la desigualdad.
- Las ciberviolencias de género perpetúan en la red un modelo discriminatorio basado en la diferencia sexual que retrasa el avance de las sociedades.
- Existe una gran impunidad hacia expresiones de este tipo de ciberviolencia en Internet, y hacia conductas y actitudes que en la vida real están siendo cuestionadas.
- Internet no puede convertirse en un mundo donde las chicas pierdan autonomía, dignidad, identidad y libertad y vuelvan a quedar encerradas en un marco que las oprime.

## Referencias bibliográficas

- AIMC (2013). *Resumen general de resultados. Febrero a noviembre de 2013*. Madrid: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Disponible en: <<http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>>
- Comisión Europea (1996). «E-women». *Informe sobre la Violencia de Género en Internet*. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/digital-agenda/self-regulation-better-internet-kids>>
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Vilà Baños, Ruth; Rubio Hurtado, María José; Prado Soto, Nieves (2016). «Perfil de cibervictimización ante las violencias de género 2.0». *Femeris*, 1(1-2): 35-57. Disponible en: <<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/3226/1897>>

- Estébanez, Ianire; Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Observatorio vasco de la Juventud. Disponible en: <[http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sare](http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sare)>
- Generalitat de Catalunya (2010). *Guia d'usos i estil en les xarxes socials de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Direcció General d'Atenció Ciutadana
- INE (2015). *Notas de Prensa: Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística
- (2016). *Notas de Prensa: Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística
- Momoitio San Martín, Andrea (2014). «Violencias patriarcales en Red: Internet al servicio de la violencia contra las mujeres». En: Donoso-Vázquez, Trinidad (coord.). *Violencias de género 2.0* (págs. 13-28). Barcelona: Kit-book. Disponible en: <[http://iknowpolitics.org/sites/default/files/completo\\_violencias\\_de\\_genero\\_2.0.pdf](http://iknowpolitics.org/sites/default/files/completo_violencias_de_genero_2.0.pdf)>
- Salmivalli, Christina; Kärnä, Antti; Poskiparta, Elisa (2011). «Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied». *International Journal of Behavioral Development*, 35(5): 405-411. Disponible en: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025411407457>>
- Torres Albero, Cristóbal; Robles, José Manuel; De Marco, Stefano (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <[http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El\\_Ciberacos\\_Ju](http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El_Ciberacos_Ju)>
- UIT (2005). «Declaración de principios». En: *Documentos Finales de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicación. Disponible en: <<http://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>>
- Verdejo-Espinosa, María Ángeles (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4851&tipo=documento>>



## **2. Predictores de la violencia de género en las redes sociales**

**Ruth Vilà Baños**

Universitat de Barcelona

**Rafael García-Pérez**

Universidad de Sevilla

**Assumpta Aneas**

Universitat de Barcelona

### **2.1 Introducción**

El caso de la ciberviolencia de género en chicos y chicas adolescentes es especialmente sensible, dada su estrecha relación con los medios digitales. La violencia de género 2.0 afecta a la identidad real de la persona y tiene múltiples consecuencias negativas que, en muchos casos, son para toda la vida (Garaigordobil, 2011). Como han señalado Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado, Velasco y Vilà Baños (2014), «el ciberacoso provoca un daño devastador en la persona que es agredida», preocupando especialmente las consecuencias del ciberacoso en las víctimas pues sufren estrés, depresión, conductas suicidas, miedo, baja autoestima, nerviosismo y frustración, como se ha señalado (Garaigordobil, 2011).

Este capítulo presenta algunos resultados de una investigación sobre ciberviolencias en la adolescencia. Pensamos en la necesidad de centrarla en adolescentes debido a que en estas edades se suelen plantear las primeras relaciones de pareja y es la etapa en la que comienzan a pronunciarse actitudes diferenciales por sexo según los patrones de relación del patriarcado (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013). Además, trabajamos en el contexto de las nuevas comunicaciones en red e internet porque en la violencia 2.0 es un fenómeno en crecimiento. En el mundo virtual parece que los agresores quedan impunes, debido a que muchas víctimas tienen miedo de denunciar que sufren violencia en la red por miedo a venganzas, o a que le supriman el acceso a la red.

Hay un buen número de literatura relativa a la violencia de género y a la violencia en la red. Dicha literatura ha establecido la importancia de todo un conjunto de aspectos sociológicos relativos a un mayor o menor ejercicio de violencia (origen cultural, orientación sexual, nivel socioeconómico, etc.). Pero muchos de estos factores sociológicos no pueden ser modificados mediante una intervención educativa individual (aunque tal vez sí en el ámbito político y social, no es el que nos compete aquí) y, por

tanto, la predicción con este tipo de factores no tiene aquí demasiado interés para la prevención y educación.

Tampoco es suficiente el reconocimiento, ya tradicional, de los grados y factores de violencia de género imperantes si no se les vincula con variables predictoras «que puedan educarse». Para prevenir educativamente la violencia de género que se ejerce a través de las redes sociales de Internet, ante todo, es necesario identificar factores o variables en la actividad digital de estos y estas jóvenes; pues los programas educativos de sensibilización, prevención, ayuda y empoderamiento ante la ciberviolencia deben considerar dichos aspectos. Por ello es todo un reto disponer de información que permita conocer qué percepción tiene el colectivo juvenil de la violencia de género 2.0; su cuantificación en cuanto a los grados de violencia de género 2.0 que se dan, así como la relación de dichos niveles de violencia con otras características individuales y sus diversas prácticas en las redes sociales.

Como educadoras y educadores, en el presente trabajo, nuestra prioridad ha sido identificar variables para fundamentar la prevención, la actuación y el empoderamiento frente a la violencia de género 2.0. Es decir, identificar variables *predictoras* capaces de ser modificadas mediante acciones educativas y que formen parte de una competencia personal. Así, del posible conjunto de variables que pueden incidir en un mayor riesgo a padecer, sufrir o participar en procesos de violencia de género 2.0, nos interesaba especialmente localizar qué variables podían ser predictoras y cuáles de ellas tenían mayor potencia en la predicción. El conocimiento de dichas variables podría permitir que programas de empoderamiento, competencia y sensibilización incidieran de una manera mucho más eficiente e impactante en los aspectos clave. Igualmente nos interesaba confirmar si era posible identificar algún tipo de perfil para poder discriminar posibles modalidades de participación en la violencia de género 2.0.

## **2.2 Antecedentes para la construcción de un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0**

### **Violencia de género en la red: algunos fenómenos y aspectos**

Ciertamente, hay muchas formas de violencia social y se han traducido al ámbito de lo virtual y especialmente desde el surgimiento de las redes sociales. De hecho, las formas de violencia se diversifican y se hacen más intensas en estas redes virtuales. Así, se han identificado muy diversas formas de acoso como pueden ser: *grooming*, *sexting*, *gossip*, *ciberbullying*, etc. Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2015) explican que todos estos fenómenos «son modelos de violencia a través de la red», y nos atrevemos a añadir que todas estas formas de violencia digital se aplican asociadas a los procesos de violencia de género. Por lo tanto, la mera presencia de cualquier modalidad de violencia digital puede hacer sospechar que tal violencia puede estar vinculada a la violencia de género 2.0, en un proceso que se interanima mutuamente.

A pesar de la dificultad de predecir la violencia de género desde ciertos factores, rasgos o características de los y las adolescentes, hay una posibilidad predictiva que nos



permite articular los medios educativos y prevenir la violencia, especialmente si se consideran muchos de estos elementos a la vez. Esto quiere decir que, junto con lo descrito principalmente en torno a la capacidad de percibir, reconocer y valorar la violencia cuando se produce, hay toda una serie de elementos que se interrelacionan para configurar un «estilo de respuesta» o rol en el proceso de la violencia. En este sentido, la capacidad de reconocer la violencia se muestra como un elemento clave, pero también asociado a otros que definirán lo que el o la adolescente observador/a de la violencia va a hacer.

Concretamente, los estudios que han analizado la respuesta del alumnado en estas situaciones (sea violencia de género o no) nos indican que la relación que estos adolescentes establecen con los adultos de referencia (padres/madres/tutores legales y profesorado) también nos ayuda a conocer el tipo de respuesta más previsible. Se ha señalado que todos los implicados en esta dinámica violenta parecen tener mayores dificultades en sus relaciones interpersonales con iguales o con adultos (McMahon, Reulbach, Keeley, Perry y Arensman, 2010; Romera, Del Rey y Ortega Ruiz, 2011; Shetgiri, Lin y Flores, 2013; Wang, Berry y Swearer, 2013). Ello supone una posibilidad predictiva y de acción. En este sentido, hay dos factores claramente asociados a los roles que se adoptan ante la violencia entre iguales; de un lado, destacan la importancia del «control parental» y de la «tutorización docente» como dimensiones personales y sociales vinculadas a la supervisión de los adolescentes en las redes sociales (y que van a regular aspectos claves como los tiempos de uso, sus modos y el grado de dependencia de las redes sociales) y, por otro lado, la participación en procesos de violencia con roles diversos (observadores, víctimas y agresores).

La teoría, para tratar la cuestión de la Dependencia a las Redes Sociales, propone constructos tales como: Gossip, Supervisión Parental, Tutorización Docente y Responsabilidad de Uso de las Redes Sociales (Prato y Villoria, 2010; Hinduja y Patchin, 2011; Garaigardobil, 2011; Ortega Ruiz; Del Rey y Casas, 2015) cuya capacidad predictiva se estudia y valora en dicha línea de investigación. Por su parte, los autores mundialmente conocidos por la elaboración del informe sobre *ciberbullying* dirigido al presidente Obama, Hinduja y Patchin (2011), aseguran que el apoyo de los padres a sus hijos es fundamental para que puedan combatir el acoso a través de las redes y, especialmente, el acoso basado en la violencia de género.

## **Dimensiones y variables**

Partiendo de la teoría de género aplicada a la educación, nuestra propuesta se articula fundamentalmente en torno a las competencias que tienen los y las jóvenes para percibir, comprender y actuar frente a la violencia. En concreto, para el logro de los objetivos planteados en el presente trabajo –esto es, la identificación de variables predictoras de roles y perfiles de respuesta ante la ciberviolencia– profundizamos en dos de los tres componentes que comprenden la competencia de acción (cognitivos, comportamentales y actitudinales). Nos vamos a centrar en las dimensiones cognitivas y comportamentales. La primera, con relación a la idea general que tienen los y las jóvenes sobre el concepto

global de *ciberviolencia de género* (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2017b) y, en relación con las dimensiones comportamentales, se exploran variables relativas a la gestión de la propia ciberseguridad y a la búsqueda de apoyos externos.

La competencia cognitiva de valoración apreciativa forma parte de cualquier conducta competente. En nuestro caso, dicha dimensión ha de permitir al y a la joven apreciar críticamente si se está implicado en un proceso de violencia, sea de la modalidad que sea, y si es así, qué rol o roles se están ejerciendo: agresor, víctima, observador, ayudante, reforzador (véase capítulo 1) o la combinación de algunos de ellos. Pues las personas que se ven envueltas en estos procesos de violencia de género pueden desarrollar facetas tanto de víctima como de agresor o roles de tipo pasivo ante la violencia. Para ello se ha procedido a revisar las ideas y conceptos que los y las jóvenes manejan sobre qué es violencia y qué parte de ella es considerada como «normal». Conviene recordar que aquello que socialmente es «normalizado» a la vista de los participantes queda claramente «invisibilizado» para el conjunto de los agentes. Dicha invisibilización difícilmente propiciará una actuación y un posicionamiento adecuados frente al hecho violento. Concretamente, y al menos en un análisis de tipo preventivo, la incorrecta apreciación de lo que es violento o no impedirá el reconocimiento de las distintas figuras, roles e identidades que participan en procesos de violencia, y las correctas respuestas ante ello. En el caso de la violencia de género es clave esta relación entre «ceguera/incompetencia» de los y las adolescentes ante lo que es o no la violencia de género y la probabilidad de que se produzcan, ahora o en el futuro, casos de violencia de género 2.0.

En anteriores investigaciones (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2016 y 2018) y en la búsqueda de estas variables que pueden suponer claves preventivas de la violencia de género ejercida por los y las adolescentes a través de las redes sociales, se han venido analizando un conjunto de aspectos claves en el fenómeno:

1. El concepto global de *violencia de género 2.0* (capacidad para percibir y valorar la violencia de género en las redes sociales). Supone la capacidad personal para percibir la propia vulnerabilidad y valorar su ciberseguridad.
2. El riesgo 2.0 que supone el modo en que usan las redes sociales.
3. La flexibilidad y apertura a buscar apoyo externo, ya sea asimétrico (control parental o tutorización docente) o entre iguales.

En relación con el primer punto, es fundamental que la persona sea capaz de apreciar si está inmersa en un proceso de violencia. Si es capaz de comprender que lo que le está pasando es algo que no es normal ni positivo. Esta apreciación cognitiva es la base de todo proceso de empoderamiento y actuación. Solo si la persona se da cuenta, conscientemente, de que está participando en un proceso de violencia, desde cualquiera de los posibles roles, será posible que actúe de manera competente y empoderada para corregirla, defenderse y eliminarla. Es decir, es necesario que la persona sea capaz de reconocer y valorar si ciertas conductas en que se ve envuelta son conductas violentas y,

por lo tanto, no son normales. Este es un aspecto crítico en el posterior tratamiento educativo, pues una primera problemática en la prevención y tratamiento de la ciberviolencia de género es la correcta atribución de esta. En otras palabras, se da el caso de que la víctima no es consciente de que está sufriendo violencia, de que el agresor no considera que su conducta sea violenta y que el observador no sea consciente de que está alentando de manera sustancial un acto violento. En este mismo nivel cognitivo, otro aspecto clave en esta intervención es que la persona identifique su comportamiento en el proceso. Es decir, evalúe correctamente qué papel está ejerciendo en dicho proceso de violencia en la red. En este punto es importante recordar que en todo proceso de violencia de género 2.0 se han de dar tres figuras: 1) ciberagresor, 2) cibervíctima y 3) ciberobservador. Estas figuras ejercen sus roles correspondientes, que pueden desarrollarse de diversas maneras, incluso combinando varios de ellos. Es decir, una misma persona puede ser ciberobservadora y luego pasar a ser cibervíctima. Las medidas del grado en que se ejercen los tres roles (ciberagresión, cibervictimización y ciberobservación) son independientes entre sí y muestran el grado en que se participa del proceso de violencia digital.

Respecto a la percepción de la propia vulnerabilidad cuando los adolescentes interactúan en la red, Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños (2017a) identificaron cinco constructos que arrojan indicadores de riesgo de padecer violencia de género. Dichos constructos se articulan en torno a las siguientes dimensiones:

- D1: Apartarse de la normatividad sexual femenina
- D2: Transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria
- D3: Imposiciones del canon de belleza heteronormativo
- D4: Violencia sexual
- D5: Violencia asociada a mitos del amor romántico

De esta manera, una persona que pueda identificarse de alguna forma con alguna de estas dimensiones podría ser más vulnerable a sufrir violencia de género como víctima. Por ejemplo, algunas mujeres no consideran violentas ciertas acciones porque asumen que su idea del amor romántico incluye este carácter de sumisión. Y los hombres consideran «naturales» algunas acciones violentas porque se les educa desde la infancia para ser dominantes y ejercer su papel de control (Charkow y Nelson, 2000).

Otro aspecto que afecta determinadamente la correcta apreciación y valoración de una conducta como violenta por parte de los y las jóvenes es la falta de patrones relacionales de acción concertada (no dominantes) que les sirvan de referentes en el presente mundo cultural y social. Como consecuencia puede darse que las propias adolescentes «normalicen» un cierto grado de violencia de género en sus relaciones. Este fenómeno es especialmente grave en el plano íntimo de la pareja, donde se normalizan conductas y formas de acción social violentas y discriminatorias hacia la mujer. Dichas formas suelen acontecer en el territorio de la microviolencia o violencia «invisible» a la mirada inexperta, más que en el terreno de la violencia física o psicológica, más

claramente observables. Pero en cualquier caso son formas de violencia de género con las mismas graves consecuencias para la persona.

Si extendemos a las redes sociales el entorno de la violencia de género, se pueden apreciar ciertos aspectos específicos. En análisis previos (Donoso-Vázquez, Vilà Baños, Rubio Hurtado y Prado Soto, 2016) se constató que las chicas tienen un concepto más amplio de lo que es la violencia de género en los entornos virtuales. Asimismo, se demostró que ellas tienen más probabilidad de ser cibervíctimas en todas las dimensiones, pero especialmente con relación a la violencia asociada a los mitos del amor romántico. Es bien sabido que buena parte del uso que se hace de las redes sociales por parte de los y las adolescentes se da en torno a las relaciones interpersonales y, por supuesto, a las relaciones afectivas. En el mismo estudio se pudo identificar un primer perfil de cibervictimización: tener más edad, tener pareja, utilizar en mayor medida Twitter y Ask.fm, tener más experiencias como ciberagresor/a y tener un concepto de *violencia de género* menos crítico en cuanto a estereotipos por roles familiares. Estas últimas variables (el concepto de lo que es o no es *violencia de género*, la percepción de esta en situaciones de interacción social), así como el modo en que afrontamos el proceso de esta ciberviolencia son las claves predictivas del presente estudio. Porque, a diferencia de las otras variables citadas, estas sí que son aspectos que podemos educar en las personas desde jóvenes.

## **Planteamiento metodológico**

Para avanzar en la identificación de variables predictoras potentes y en la configuración de un posible perfil en el desarrollo de procesos de ciberviolencia de género, se han realizado dos aproximaciones complementarias en el análisis de los datos:

1. En una primera vía, más sencilla, hemos establecido la relación de las variables predictoras tales como «concepto y percepción de violencia 2.0», «búsqueda de apoyo (parental o tutorial)» o la «vulnerabilidad 2.0 autopercebida», etc., con las puntuaciones de los tres roles considerados independientes. De esta forma hemos podido constatar qué puede predecirse, con qué variables predictoras y con qué potencia de predicción.
2. En la segunda vía, hemos explorado los tres roles de forma multivariante y conjunta para ver si de esta forma obtenemos «patrones empíricos» que configuren diversos perfiles de participación en procesos de la ciberviolencia de género y el reconocimiento de los aspectos que mejor ayudan a discriminar entre estas modalidades de participación en la violencia 2.0.

## **2.3 Hacia un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0**

### **Predictores del rol de cibervíctima**

La primera vía ha ofrecido resultados muy patentes y fáciles de interpretar. En pocas palabras podemos decir que de la figura o rol de cibervictimización no se han encontrado

predictores con la suficiente potencia como para considerarlos seriamente en la tarea preventiva y educativa. Es decir, se confirman variables más sociológicas y demográficas como la edad, la naturaleza de las relaciones, etc. pero no se ha identificado ningún aspecto claramente predictivo que pueda constituirse en factor competencial susceptible de ser desarrollado y potenciado. Así, según los resultados de nuestras investigaciones, no podemos anticiparnos y prevenir la presencia de esta figura de cibervíctima. Pero sí hemos encontrado modelos de regresión de carácter predictivo asociados a los roles de ciberagresión y ciberobservación.

## **Predictores del rol de ciberagresor**

En un análisis previo (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2017a) se identificaron una serie de factores asociados con el comportamiento ciberagresor en 155 estudiantes de 1.º y 4.º de ESO escolarizados en Barcelona. En primer lugar, las experiencias de agresiones se dieron, sobre todo, en aspectos relacionados con los mitos del amor romántico y con la homofobia. En segundo lugar, y en cuanto a los factores asociados al comportamiento ciberagresor, los resultados señalaron que las agresiones en función del género correlacionan con agresiones de *ciberbullying*. Otro factor relevante en el mismo estudio fue la identificación del entorno y plataforma con más riesgo llegándose a la conclusión de que los entornos virtuales más activos como twitter o ask.fm eran en general los más peligrosos en cuanto al riesgo de participar en procesos de violencia de género 2.0.

En el análisis realizado en el presente estudio se han indagado un conjunto de conceptos que se han de tener en cuenta a la hora de definir un posible perfil de ciberagresor tales como a la capacidad personal para percibir y atribuir violencia de género a una conducta, la valoración y gestión de su ciberseguridad en las redes sociales, así como la búsqueda de apoyos externos cuando esta violencia tiene lugar. Los resultados arrojados con relación a la correcta gestión de la privacidad y las competencias de seguridad 2.0 que los y las adolescentes son capaces de aplicar a sus interacciones en las redes sociales, no han mostrado ninguna significación predictiva en relación con el perfil ciberagresor. Tampoco se ha mostrado como opción significativa para predecir las conductas de ciberagresión la búsqueda de apoyo social externo (parental o escolar).

Sin embargo, cuando se ha analizado el potencial predictivo de las variables relativas a la percepción y la atribución de la ciberviolencia, sí que se han identificado relaciones predictivas. Podemos decir que «las acciones de los agresores están relacionadas con su incapacidad para reconocer lo que es violencia de género 2.0 tanto globalmente como según sus dimensiones específicas». Esta relación se ha apreciado tanto en el concepto global de la Percepción de violencia 2.0 como en las dimensiones específicas D3 (Imposiciones del canon de belleza heteronormativo), D4 (Violencia sexual), D5 (Violencia asociada a mitos del amor romántico); que se muestran especialmente significativas a la hora de establecer un precedente que nos permita sospechar o predecir la VG2.0.

**Figura 2.1** Predictores del rol de ciberagresor



En este perfil de ciberagresor no se muestran predictivas las dimensiones D1 (Apartarse de la normatividad sexual femenina) y D2 (Transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria). Que estas dos últimas dimensiones señaladas no sean significativas para la predicción del rol de ciberagresión no significa que no tengan otras utilidades en el abordaje del problema educativo. Como se mostrará más adelante, en su utilización como variables discriminantes entre los roles adoptados por los y las jóvenes ante el fenómeno de la violencia de género, muy especialmente en estas edades adolescentes en que se constituyen nuevas e inexpertas parejas «amorosas», todas las dimensiones tienen relación con el problema de la violencia de género ejercida o no a través de las redes sociales.

### **Predictores del rol ciberobservador**

Hoy no es posible avanzar en ninguno de los problemas de violencia de género sin considerar seriamente, junto con los roles agresores y víctimas, el rol de observador de la violencia. Obviamente hay muchas posiciones posibles ante la violencia de género observada. Hoy nos parece más claro que nunca que los roles observadores son de alguna manera «cómplices» con la situación de violencia, sea como observadores pasivos (por miedo, vergüenza y otras emociones paralizantes) o activos (repetidores de

conductas agresoras, reidores, animadores activados por emociones como la ira, la envidia, etc.).

Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños (2017b) analizaron el papel que tienen las y los jóvenes cuando son observadores de ciberviolencias de género, identificando qué características de ellos/as pueden explicar la probabilidad de que actúen en complicidad con el ciberagresor, o de que actúen ayudando a la víctima. El análisis reveló que las chicas tienen mayor probabilidad de actuar como defensoras de la víctima, especialmente cuando sienten que tienen alguna característica que las hace vulnerables ante las ciberviolencias. A más edad, mayor probabilidad de tener el perfil de complicidad con el agresor, especialmente para los chicos que se sienten vulnerables, que ya han sufrido ciberacoso en alguna ocasión, y que perciben los riesgos que suponen las redes sociales en internet. Los resultados obtenidos alientan la necesidad de emprender acciones educativas que ayuden a paliar el fenómeno de la ciberviolencia de género, incluyendo también a las personas observadoras.

**Figura 2.2** Predictores de la ciberobservación de la violencia de género





Considerando de forma complementaria las medidas que indican en qué grado se ejerce el rol de ciberobservación como variable «criterio» a explicar y predecir a partir de las 5 dimensiones predictoras antes señaladas, se demuestra empíricamente que las dimensiones D2 (Transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria) y D5 (violencia asociada a los mitos del amor romántico) son las que se muestran asociadas significativamente, pero con una potencia predictiva muy escasa.

Hay que considerar que la figura del ciberobservador de violencia de género es muy amplia y acoge a una gran cantidad de adolescentes con características muy diferentes. Lo que implica que, en la práctica, muy difícilmente se pueden asociar características o rasgos claramente asociados al cambio. No obstante, esta labilidad de la relación no impide que afirmemos que las figuras/roles «observadoras» de la violencia y el grado en que se ejerce cada una de ellas puede alterarse educando la capacidad de observar y comprender la violencia de género asociada a aspectos como la homofobia o el romanticismo amoroso, que ya había sido asociado a este problema en otras investigaciones previas (Ferrer y Bosch, 2005).

## Perfiles ante la violencia de género 2.0

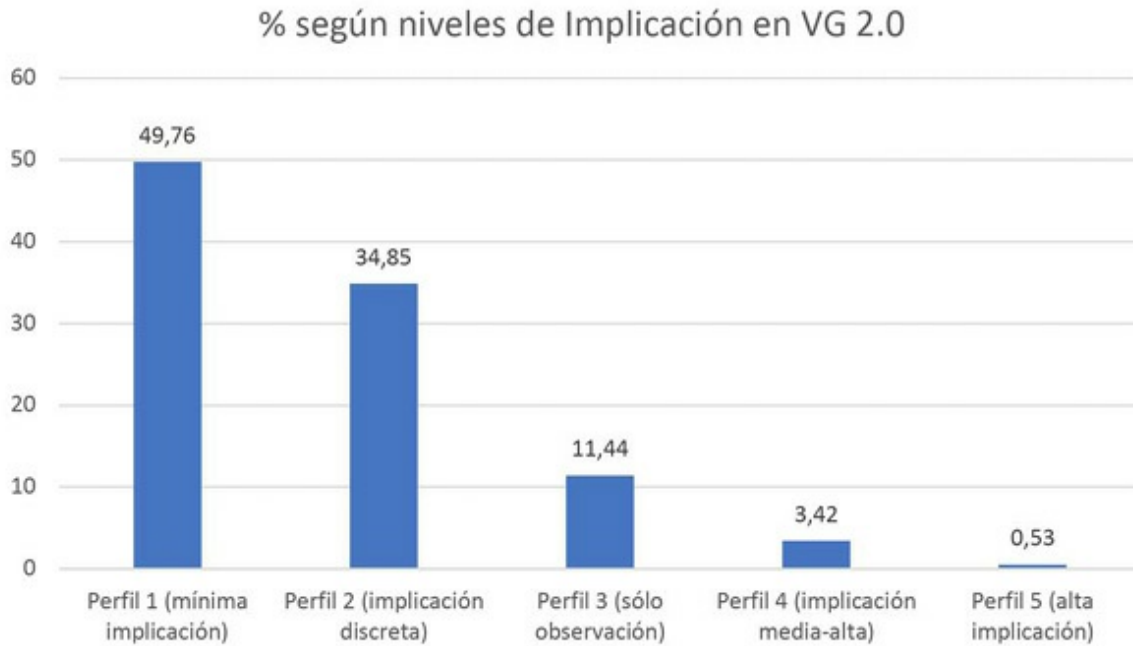
Los datos de nuestro estudio muestran que casi la mitad de los adolescentes no se ven implicados significativamente en la violencia analizada, lo que implica el preocupante dato de que el otro cincuenta por ciento de los jóvenes sí que está inmerso en procesos de violencia de género en las redes. Hemos querido analizar qué perfiles son los que estos y estas jóvenes asumen en su implicación en estos procesos. Para ello se ha explorado la capacidad discriminante (y, por tanto, predictiva) de algunos factores respecto a las formas de participar en la violencia de género 2.0 según sean agresores, víctimas u observadores (o cualquier combinación de ellos). Los resultados han permitido identificar 5 perfiles significativamente distintos en cuanto al rol ejercido en el proceso de violencia. La variable género no se ha apreciado significativa, es decir, tanto los chicos como las chicas pueden identificarse en alguno de estos perfiles. Hemos ordenado dichos perfiles según su nivel de implicación en el proceso de violencia:

**Figura 2.3** Perfiles ante la violencia de género 2.0



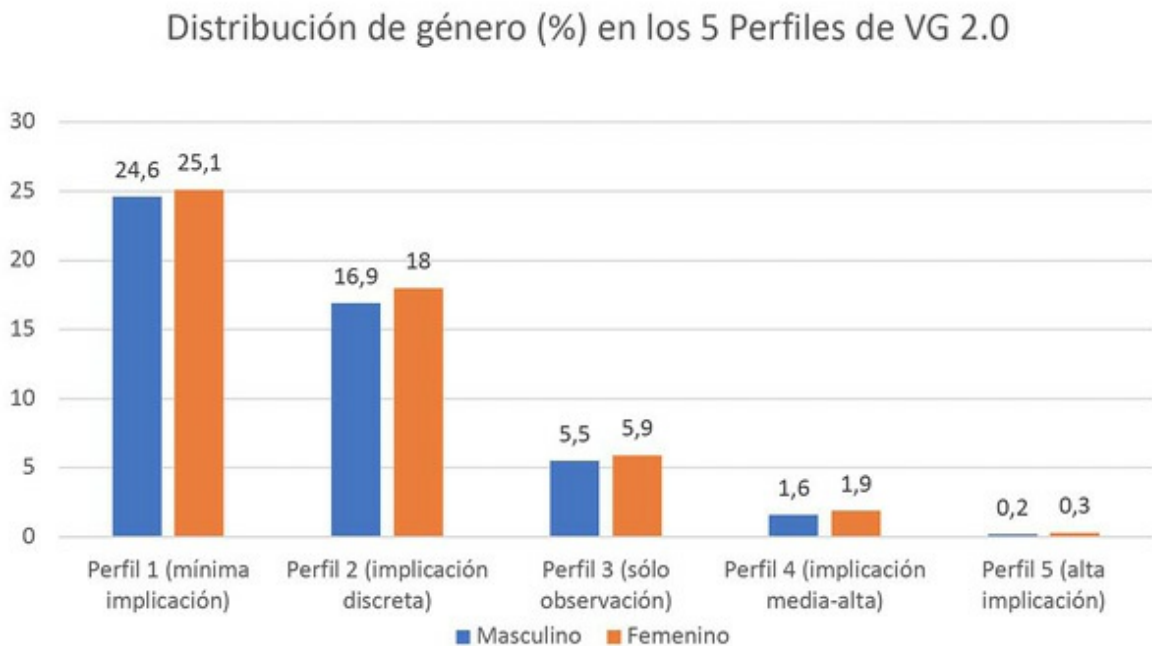
La mitad del alumnado que sí participa en procesos de violencia de género 2.0 se identifica igualmente por su adscripción a grupos muy moderados (solo observadores/as de baja intensidad) como también a grupos de alta implicación y que participan con alta intensidad y frecuentemente asumiendo distintos roles (agresión, víctima y observación).

**Figura 2.4** Perfiles ante la violencia de género 2.0 según implicación en la violencia



La distribución por género en estos grupos es equilibrada en todos ellos, como se muestra en las siguientes ilustraciones:

**Figura 2.5** Perfiles ante la violencia de género 2.0 según implicación en la violencia y sexo

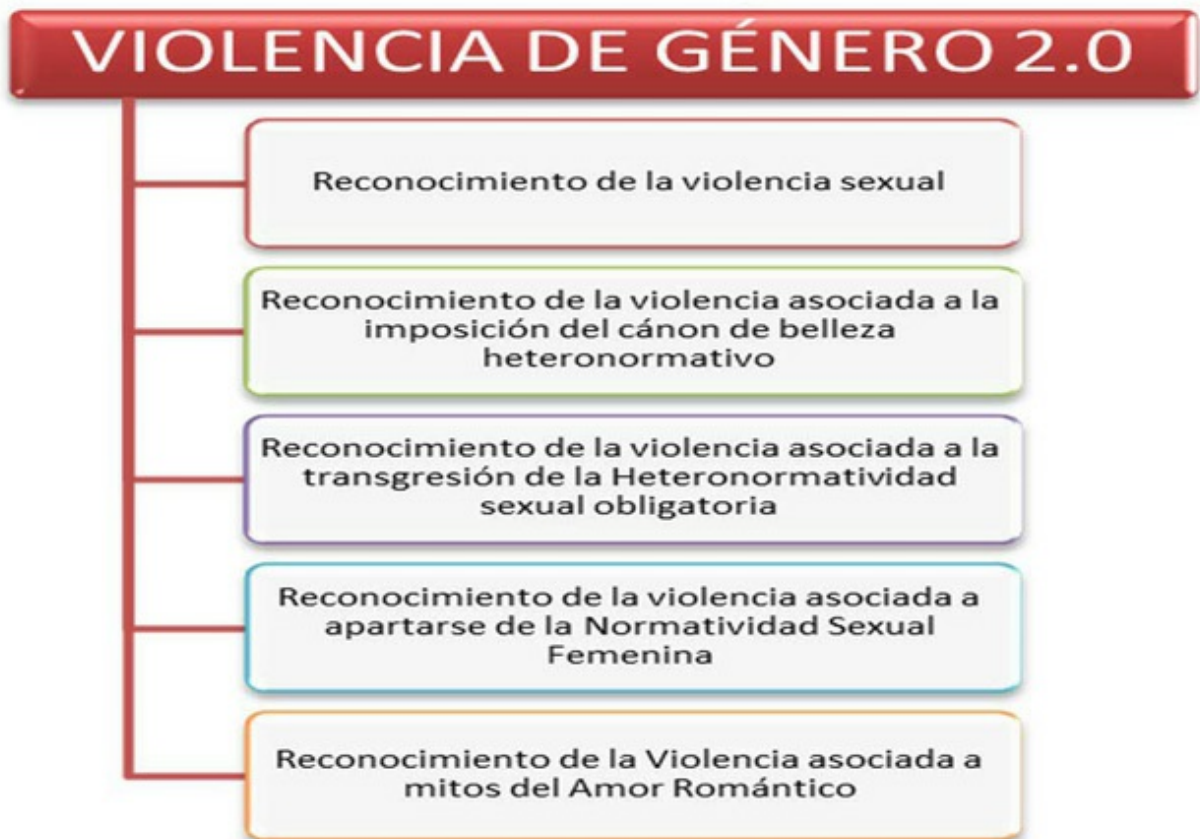


En este sentido, con los resultados del estudio empírico, podemos decir que existen elementos discriminantes o preventivos sobre los grupos de chicos y chicas adolescentes en función de su grado de implicación según sean de baja implicación o de alta implicación en la violencia de género 2.0. La capacidad de percibir, reconocer y valorar la violencia de género como tal es el elemento predictor más determinante y, por tanto, se vuelve a sustentar la hipótesis principal de nuestro trabajo que implica la prevención de la violencia a partir de la formación para reconocerla y evitar la «ceguera de género» que lleva a los y las adolescentes a participar de la violencia de múltiples formas y, a veces, en alguna forma inconsciente.

Junto a este factor clave de la percepción de la violencia de género, se han mostrado muy discriminantes también las variables y factores vinculados al manejo de competencias de seguridad 2.0 y de la búsqueda de apoyo entre los adultos (padres y profesorado).

Al tiempo, no se han mostrado discriminantes las variables relativas a la propia autopercepción de vulnerabilidad 2.0 ni las relativas a los posibles riesgos 2.0 derivados de la actividad digital. Esto es, el que se desarrollen algunas prácticas «de riesgo 2.0», no implica que se participe más en la violencia digital de género, ni la propia idea de que seamos más o menos vulnerables. Ello puede entenderse de la misma manera que cuando explicamos a los y las adolescentes que no podemos explicar la violencia contra las mujeres en función del tipo de ropa que usa o de las conductas sociales (de amistad, de salir y entrar...) que desarrollan.

**Figura 2.6** Concepto e implicación en la violencia de género 2.0



También hemos podido apreciar, al tratar de predecir el rol «observador», que todas las dimensiones son claves y muy significativas. De forma ordenada, se plantea como más discriminante el reconocimiento de lo que es Violencia Sexual (D4), seguida en orden por la Imposición del Canon de Belleza Heteronormativo (D3), la Transgresión de la Heteronormatividad sexual obligatoria (D2), Apartarse de la Normatividad Sexual Femenina (D1) y, finalmente, el reconocimiento de la Violencia asociada a mitos del Amor Romántico (D5). Esta relación de dimensiones se aplica también a la discriminación entre los dos grupos de alta y baja implicación en el proceso de la violencia 2.0.

## 2.4 Conclusión

### Sugerencias para la intervención

Como primeras conclusiones del capítulo, parece razonable aportar algunas ideas de intervención educativa ante esta realidad que supone la violencia de género 2.0 entre los y las adolescentes de nuestro país. Jóvenes que configuran un amplio espectro de alumnado en la enseñanza secundaria, en programas de integración laboral e incluso en estudiantes de educación superior que deben desarrollar competencias transversales y sistémicas relativas al género y unas relaciones interpersonales paritarias, inclusivas y simétricas.

En cuanto a la finalidad de identificar variables predictoras capaces de ser modificadas mediante acciones educativas y que formen parte de una competencia personal, algunas conclusiones de nuestro estudio plantean que:

- No puede hablarse de unas variables que puedan predecir el riesgo de ser cibervíctima. Si bien hay ciertas variables vinculadas con la edad o tener pareja que han aparecido con más prevalencia en víctimas de ciberviolencia. No hay ninguna variable predictiva que pueda ayudar a identificar potenciales víctimas. En conclusión, todos y todas podemos ser víctimas de violencia de género en las Redes Sociales.
- Se han identificado varias variables predictoras sobre el riesgo de ser ciberagresor: la falta o distorsión de lo que supone violencia de género en las Redes Sociales y, específicamente, aquellos prejuicios, creencias y conductas vinculadas con D3 (Imposiciones del canon de belleza heteronormativo), D4 (Violencia sexual), D5 (Violencia asociada a mitos del amor romántico).
- El ciberobservador juega un papel clave en los procesos de violencia de género 2.0. De una manera activa o pasiva pueden contribuir a reforzar el proceso violento o reprimirlo. Diversas posibilidades se han identificado asociadas al rol de observador (las chicas que se sienten identificadas con las víctimas actúan como defensoras y los chicos que ya han padecido acoso y son más mayores pueden actuar con complicidad con los agresores). Igualmente se ha identificado en nuestro estudio que los y las jóvenes con prejuicios, creencias y conductas vinculadas con D2 (Transgredir heteronormatividad sexual obligatoria) y D5 (Violencia asociada a los mitos del amor romántico) son las que se muestran asociadas significativamente al rol de observador, pero con una potencia predictiva muy escasa.
- No hay un perfil concreto vinculado a los tres roles propios de los procesos de violencia. De tal manera que puede darse una intercambiabilidad en ellos, es decir, una persona puede a lo largo del tiempo ser víctima, observador o agresor.

Algunas conclusiones de nuestro estudio con relación a diversos perfiles de participación en procesos de la ciberviolencia de género son estas:

- Posiblemente, la mitad de los y las adolescentes se han visto implicados en procesos de violencia de género en la red.
- Los y las chicas pueden verse implicados en dichos procesos en cualquiera de los tres roles (agresor, víctima y observador).
- El grado de implicación de la persona en el conflicto puede darse en diversos grados. Se han identificado cinco grados.
- Cuando se ha analizado el rol «observador» con el perfil de «alta implicación en la violencia» en función de los distintos factores o dimensiones relativas al concepto y percepción de violencia de género que manejan los y las adolescentes se ha apreciado que todas las dimensiones son claves y muy significativas, de

forma ordenada se plantea como más discriminante el reconocimiento de lo que es Violencia Sexual (D4), seguida por orden de la Imposición del Canon de Belleza Heteronormativo (D3), la Transgresión de la Heteronormatividad sexual obligatoria (D2), Apartarse de la Normatividad Sexual Femenina (D1) y, finalmente, el reconocimiento de la Violencia asociada a mitos del Amor Romántico (D5).

- No hay diferencias significativas de género en cuanto a los perfiles. Es decir, tanto chicas como chicos pueden reconocerse en cada uno de los cinco perfiles.
- Puede valorarse que, sin menoscabo de su gravedad e importantes efectos para la persona, la implicación en procesos de violencia de alta y media-alta implicación es un porcentaje muy minoritario de todos los perfiles de participación en procesos de violencia.
- No puede inferirse, según los datos, que una persona que tiene una implicación alta en un proceso de violencia siempre tenga que tener ese mismo nivel de implicación.

Debe considerarse que cualquier programa de desarrollo de competencias ha de disponer de una integración en cuanto a los componentes cognitivos, comportamentales y actitudinales. No obstante, y basándonos en los resultados de nuestro estudio, caben sugerirse las siguientes ideas para el diseño de programas de empoderamiento y competencias para la prevención e intervención sobre la ciberviolencia de género:

- La edad es un factor clave, pues ejerce una cierta influencia en el desempeño de los roles (agresor, víctima y observador). Por ello se recomienda iniciar estos programas, antes de la adolescencia.
- Dado que se da una intercambiabilidad en los roles, consideramos que las acciones formativas pueden dirigirse tanto a chicos como chicas de manera general y en común.
- Uno de los aspectos que más debe enfatizarse en la prevención de la ciberviolencia es la clarificación del concepto de *violencia*. Qué es y qué no es *violencia de género*. Tipos de violencia de género. Cómo reconocerla e identificarla. Dimensiones en torno a las que se articulan, justifican y construyen las violencias de género en la red: D1 (Apartarse de la normatividad sexual femenina), D2 (Transgredir heteronormatividad sexual obligatoria), D3 (Imposiciones del canon de belleza heteronormativo), D4 (Violencia sexual), D5 (Violencia asociada a mitos del amor romántico). Haciendo un especial énfasis en esta última, relativa a los mitos del amor romántico, que ha sido una de las dimensiones que ha aparecido como significativa tanto en el rol de agresor como de observador.
- Las conductas vinculadas a la gestión de la seguridad en la red, la conciencia de la propia vulnerabilidad, la búsqueda de apoyo social externo (parental o escolar) no son variables predictoras. Ello nos lleva a inferir que existen muchas variables

contextuales e intervinientes no controlables que pueden explicar que una persona pueda ser agresora, víctima u observadora más allá de conductas de riesgo, apoyo social, etc. Reforzando que, sin desmerecer la importancia de estos elementos reforzadores y protectores, el énfasis en los programas preventivos y de intervención debe hacerse en torno a la comprensión, identificación, reconocimiento y evaluación de la violencia, tanto en sus procesos más visibles y obvios como en forma de microviolencias.

La literatura y nuestras investigaciones han evidenciado el papel de los adultos en los procesos de ciberviolencia de género entre adolescentes y jóvenes. Nuestro estudio ha propiciado las siguientes implicaciones para los adultos:

- Sin que se haya valorado como significativa en su potencial de predicción, no cabe duda de que el apoyo de los otros, ya sean iguales o adultos, es clave. No solo desde el propio concepto de *seguridad*, sino también como un indicador que puede evidenciar la disposición de una serie de competencias comunicativas y de gestión emocional claves para evitar que ciertas conductas desencadenen un proceso de violencia.
- Es muy grave el desconocimiento, por parte de las figuras adultas, de lo que es, de lo que implica y supone un proceso de violencia de género en las redes sociales. En este sentido, y sobre la temática de la ceguera de género, uno de los estudios más conocidos en el ámbito hispanohablante propuso como objetivo conocer las dificultades que tiene el profesorado para identificar los diferentes indicadores de desigualdad, así como identificar si existían diferencias entre el profesorado en función del género (García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011). Este estudio acababa poniendo de manifiesto la necesidad de reconocimiento y formación sobre las formas de violencia de género y cuestionando la capacidad del propio profesorado ante el tema y con ello su incapacidad para apoyar al alumnado que se ve envuelto en dichos procesos de violencia. Otro estudio llevado a cabo más recientemente, pretendía investigar los obstáculos que se presentaban al entender la violencia de género, analizando el impacto del género, del sexismo y de la formación en género. Es posible asegurar con las investigaciones disponibles que hay una relación evidente entre la ceguera de género y la participación de forma más o menos consciente con distintos roles en procesos de violencia de género en las redes sociales y otros medios virtuales.

## **Conclusiones finales**

Este texto ha pretendido recopilar hallazgos empíricos científicos y propuestas prácticas sobre la relación entre la capacidad de percibir la violencia de género y los roles como agresores, víctimas u observadores que adoptan los y las adolescentes en los procesos de violencia de género 2.0. El estudio que hemos realizado aporta algunas respuestas y



claves educativas tan necesarias para hacer frente a una problemática tan grave y vigente actualmente (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2017a).

En primer lugar, y a la luz de lo aprendido en los estudios de investigación, ha de potenciarse la capacidad de ver la violencia en sus respectivas manifestaciones (macroviolencia/microviolencia) e indicadores, desde la violencia sexual, el canon de belleza, el pensamiento heteronormativo y la cosificación de la sexualidad femenina hasta la revisión de los mitos románticos. Esto supone afrontar ya el problema educativo de la violencia de género, tendríamos quizás que anticipar la intervención a cursos anteriores y establecer un plan de apoyo con el profesorado y las madres y padres del alumnado. Todo ello contribuiría a que la juventud dispusiera de unas mayores competencias para prevenir, intervenir y hacer frente a la violencia de género en las redes sociales.

Por otro lado, debe ser un objetivo complementario el aumento de las competencias digitales del alumnado y del profesorado (sobre todo las vinculadas al abandono de conductas de riesgo 2.0 en las redes sociales y las que se derivan de la adopción de algunas normativas de seguridad 2.0).

Los resultados obtenidos alientan la necesidad de emprender acciones educativas que ayuden a paliar el fenómeno de la ciberviolencia de género, incluyendo también a las personas observadoras.

## Referencias bibliográficas

- Charkow, Wendy; Nelson, Eileen (2000). «Relationship dependency, dating violence and scripts of female». *Journal of College Counselling*, 3(1): 12-17. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1882.2000.tb00160.x/abstract>>
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Rubio Hurtado, María José; Velasco, A.; Vilà Baños, Ruth (2014). «Ciberacoso en función del género. Propuestas de análisis». *Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*. Disponible en: <[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/41042/Pages%20%20from%20%20Investigacion\\_Genero\\_14-2-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/41042/Pages%20%20from%20%20Investigacion_Genero_14-2-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Vilà Baños, Ruth; Rubio Hurtado, María José; Prado Soto, Nieves (2016). «Perfil de cibervictimización ante las violencias de género 2.0». *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 1(1-2): 35-57. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/309539479\\_Perfil\\_de\\_cibervictimizacion\\_ante\\_las\\_violencias\\_de\\_ge](https://www.researchgate.net/publication/309539479_Perfil_de_cibervictimizacion_ante_las_violencias_de_ge)>
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Rubio Hurtado, María José.; Vilà Baños, Ruth (2016). «Violencias patriarcales en los entornos virtuales. Un estudio con adolescentes». *Revista Espaço do Currículo*, 9(1): 7-17. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.007017/15326>>
- (2017a). «Las ciberagresiones en función del género». *Revista de investigación educativa*, 35(1): 197-214. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/249771>>
- (2017b). «Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género». *Innovación educativa*, 27: 107-119. Disponible en: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/4324>>
- (2018). «La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias». *Educación XXI*, 21(1): 109-134. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20180>>
- Ferrer Pérez, Victoria; Bosch Fiol, Esperanza (2005). «Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género». *Anales de Psicología*, 21(1): 1-10. Disponible en: <<https://search.proquest.com/openview/dd4a90e809c87fedced1f0b8131f388e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1606360>>
- (2013). «Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1): 105-122. Disponible en: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART7.pdf>>

- Garaigordobil, Marta. (2011). «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2): 233-254. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/html/560/56019292003>>
- García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, María Ángeles; Vega Caro, Luisa, Barragán Sánchez; Raquel; Buzón García, Olga; Piedra de la Cuadra, Joaquín (2011). «El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad». *Cultura y Educación*, 23(3): 385-397. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564011797330298>>
- Hinduja, Sameer; Patchin, Justin (2011). Overview of Cyberbullying White Papers White House Conference on Bullying Prevention. Washington, DC. Disponible en: <<https://cyberbullying.org/overview-of-cyberbullying-white-paper-for-the-white-house-conference-on-bullying-prevention>>
- McMahon, Elaine; Reulbach, Udo; Keeley, Helen; Perry, Ivan; Arensman, Ella (2010). «Bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys». *Social Science & Medicine*, 71: 1300–1307. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953611006964>>
- Ortega Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario; Casas, José A. (2015). «La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2): 91-102. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406>>
- Prato, Laura; Villoria, Liliana (2010). *Web 2.0: redes sociales*. Argentina: Universidad Nacional de Villa María
- Romera, Eva; Del Rey, Rosario; Ortega Ruíz, Rosario (2011). «Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua». *Psychosocial Intervention*, 20(2): 161-170. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055911700424>>
- Shetgiri, Rashmi; Lin, Hua; Flores, Glenn (2013). «Trends in Risk and Protective Factors for Child Bullying Perpetration in the United States». *Child Psychiatry & Human Development*, 44: 89-104. Disponible en: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-012-0312-3>>
- Wang, Cixin; Berry, Brandi; Swearer, Susan (2013). «The critical role of school climate in effective bullying prevention». *Theory Into Practice*, 52: 296-302. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2013.829735>>



# 3. Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes e implicaciones educativas

Leticia Concepción Velasco Martínez  
Esther Mena Rodríguez  
Juan Carlos Tójar Hurtado  
Universidad de Málaga

## 3.1 Introducción

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet se ha generalizado en la última década, manifestándose con mayor prevalencia entre la población infantil y juvenil. Según el Instituto Nacional de Estadística (2017), el uso de tecnologías de información por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador entre los menores está muy extendido (92,4 %), y más aún el uso de Internet (95,1 %), siendo ambas una práctica mayoritaria en edades anteriores a 10 años. También, el uso de Internet en edades comprendidas entre los 16 y 24 años es prácticamente universal (98,0 %). Respecto a los resultados por género, las diferencias son poco significativas y ambos hacen uso de las TIC con la misma intensidad.

Las estadísticas también advierten que el 67,6 % de los usuarios de Internet en España participa en redes sociales de carácter general, como Facebook, Twitter o YouTube, creando un perfil de usuario o enviando mensajes u otras contribuciones. Los más activos son jóvenes de 16 a 24 años (90,0 %). En función del género, la participación de las mujeres (70,0 %) es superior a la de los hombres (65,2 %).

También resulta destacable que la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, hasta alcanzar el 94 % en la población de 15 años, y que el dispositivo más utilizado para conectarse desde cualquier sitio a Internet es, con mucha diferencia, el teléfono móvil (93,3 %), siguiéndole el ordenador portátil (57,8 %), el ordenador de sobremesa (45 %) y la tableta electrónica (41,5 %).

Estos datos pueden contrastarse con el *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying, según los afectados* (ANAR, 2016), que señala que el teléfono móvil (93,4 %), mediante WhatsApp (75,3 %) o las redes sociales (37,6 %), es el dispositivo más generalizado para el ciberacoso, seguido del uso de ordenadores y de tabletas (9,9 %). Teniendo como referencia estos datos, el estudio también arroja que las chicas están

más expuestas a sufrirlo que los chicos (66,7 % frente a un 33,3 %), sin que se aprecien diferencias importantes en el tiempo. Algunas fuentes consultadas (INE, 2017; Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016) también detectan diferencias de género en la ciberagresión y cibervictimización, siendo la tendencia general a que sean más chicos los ciberagresores y más chicas las cibervíctimas.

Todos estos datos revelan que el uso masivo de las TIC está impactando fuertemente en la vida de los adolescentes, ofreciendo nuevas formas de acceso a la comunicación e interacción social. Según Gámez-Guadix, Santisteban y Resett (2017), una de las formas que más atención está recibiendo entre los menores y los jóvenes es el *sexting*, o envío voluntario de mensajes de texto, fotos o vídeos íntimos con contenido sexual a través de Internet. Según estos autores, el *sexting* puede establecerse como un modo común de interacción sexual o flirteo entre los adolescentes, realizado de manera frecuente y consensuada, aunque en la mayoría de las ocasiones estos comportamientos se asocian a conductas sexuales de riesgo o a una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso y extorsión en línea. Esta forma de ciberacoso, como otras que están emergiendo (*stalking*, *grooming*, *cracking*, etc.), han encontrado en los *smartphones* y las redes sociales un nuevo entorno personal de relación donde reproducir patrones y formas diversas de ejercer la violencia de género, que simplemente adquieren una nueva dimensionalidad aprovechando la instantaneidad, la disponibilidad, la falta de información de contexto, la viralidad, la perpetuidad del contenido y el anonimato que proporciona Internet (Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017); Durán y Martínez-Pecino, 2015; Hudson, Fetro y Ogletree, 2014; Verdejo Espinosa, 2015).

A partir de esta perspectiva, se plantea la necesidad de conocer las percepciones e implicaciones socioeducativas e implementar estrategias formativas acordes con las nuevas características de la ciudadanía en Red, especialmente en jóvenes que tienen muy diversas concepciones, inquietudes, usos, costumbres, valores y herramientas con las que gestionan sus espacios y relaciones virtuales. En este sentido, destacamos la importancia de *rediseñar* recursos educativos, incorporando la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades, luchando contra los roles clásicos que perpetúan las relaciones desiguales entre los géneros, así como promoviendo un lenguaje más inclusivo e igualitario. Por ello, en posteriores apartados nos proponemos desarrollar los siguientes objetivos:

- aportar un conocimiento sobre las percepciones y concepciones e ideas de los adolescentes con relación a la ciberviolencia de género;
- analizar las implicaciones socioeducativas de la ciberviolencia de género, desde la perspectiva de los diferentes agentes socioeducativos que intervienen en la detección, prevención e intervención en esta materia;
- plantear nuevas metodologías, recursos y orientaciones educativas a partir de las actuaciones de los diferentes agentes socioeducativos, para un disfrute saludable de las relaciones en Internet, así como estrategias preventivas de la ciberviolencia de género.

### **3.2 Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes**

Los resultados comentados en este apartado han sido extraídos de un estudio realizado en Andalucía<sup>1</sup> sobre una muestra aleatoria de centros públicos de Educación Secundaria (Mena, Velasco y Tójar, 2017), para identificar la percepción de estudiantes de 13 a 17 años de la violencia ocasional y frecuente en las redes sociales en función del género. Este estudio parte de un proyecto más amplio en centros educativos de toda España financiado por la Fundación BBVA (Vilà, Rubio, Donoso-Vázquez y Prado, 2016). A continuación, describimos algunos de los resultados más relevantes con relación a las percepciones adolescentes de la ciberviolencia de género.

#### **Cómo se perciben los adolescentes**

Un buen número de adolescentes consideran que tienen alguna característica por la que podrían ser víctimas de ciberviolencia (42,3 %), siendo la principal su aspecto físico (12,8 %).

Los jóvenes de estas edades creen manejar bastante bien los recursos a los que se conectan en Internet, como bloquear a las personas que les molestan (98,6 %), controlar las condiciones de privacidad de las redes que utilizan (93,9 %), saber desactivar la geolocalización del móvil (71,8 %) y conocer las formas para denunciar fotografías subidas a la red de forma indebida (90,1 %). Sin embargo, un 77,9 % manifiesta abrir correos dudosos de procedencia desconocida.

En relación a la ciberviolencia de género, los adolescentes manifiestan que nunca han colgado un vídeo cruel u ofensivo sobre alguien (96,5 %), ni han creado una página web ofensiva sobre alguien (98,2 %). En general, son pocos los que señalan haber acosado alguna vez por internet a alguien (3,7 %), y menos haber difundido rumores sobre otra persona (1,2 %) o haber realizado comentarios ofensivos contra alguien muchas veces (1,1 %). Estos datos, sin embargo, contrastan con el porcentaje de alumnado que siente haber sido acosado por móvil o internet (15,5 %). Esta discrepancia en datos de percepción entre cibervictimización y ciberagresión podría explicarse por la normalización con que se perciben ciertas conductas no reconociéndolas como agresión. Esto sugiere la necesidad de trabajar más con el alumnado el desarrollo de la capacidad para identificar y reconocer diferentes formas de violencia, así como en la capacidad de empatía para aumentar la conciencia del daño a la víctima.

#### **La ciberviolencia de género en su propia experiencia o en la de otros**

Cuando las y los adolescentes hablan de su experiencia propia, casi nadie admite que llena el correo de otra persona con contenido sexual (95,8 %), ni suele difundir fotos sin permiso de otra persona (93,9 %), ni insultan a otras personas por tener una ideología feminista, ni participan en páginas web donde se puntúe el físico de chicas (87 %). Tampoco se admite que se controle a la pareja en redes sociales (79,3 %). Solo un 2.6 % reconoce coger el móvil de la pareja para inspeccionarlo.

Cuando las y los jóvenes hablan de situaciones de ciberviolencia de género que han podido presenciar de otras personas los porcentajes son también muy bajos. Algunos de estos datos son contradictorios con otros recabados en el propio estudio, por lo que hay que tomar con ciertas reservas estos testimonios sobre las experiencias vividas en primera persona y/o presenciadas en otras personas. Así, solo el 0,8 % manifiesta haber observado insultos a una chica, o que se ha difundido por parte de otros en internet la orientación sexual de alguna otra persona (1,1 %). Tampoco se reconocen situaciones presenciadas de otras personas que obliguen a las parejas a quitar fotos de amistades en redes sociales, o a impedir que intercambien mensajes (1,5 %). Lo mismo ocurre con las personas que dicen conocer que saben la contraseña de la pareja para poder bloquearle amistades (1,5 %). De la misma forma, existe toda una serie de comportamientos que las y los adolescentes manifiestan no haber presenciado:

- que alguien intente conseguir fotos de personas para hacerles chantaje con el fin de aprovecharse sexualmente de ellas (97 %);
- que a alguien se le hayan echado de un chat por ser mujer (96,3 %);
- que a una chica la hayan insultado porque no se interesa por los chicos (96,2 %);
- la homosexualidad o transexualidad no es considerada una enfermedad (92,5 %);
- suplantar la identidad de alguien haciéndole pasar por homosexual o transexual ridiculizándolo a través de internet, o móvil (95,1 %);
- haber acosado a una chica por ser provocativa (88,1 %);
- que alguien haya criticado nunca a una chica por haber tenido varias parejas (76,3 %).

### Qué actos son considerados muy violentos por nuestros adolescentes

En la tabla 3.1 se incluyen los actos considerados por las y los adolescentes como muy violentos.

**Tabla 3.1** Actos violentos y su consideración por las y los adolescentes

Actos considerados como muy violentos por las y los adolescentes	%
Chantajear a una chica para tener sexo con ella a través de las redes sociales.	80,5
Compartir fotos o vídeos humillantes sin permiso a través de la red o móvil.	77,3
Difundir fotos de contenido erótico, pomográfico o sexual sin permiso.	77,3
Mostrar a la mujer como un objeto sexual en alguna web.	73,6
Hacer comentarios al respecto, o ridiculizar a alguien por su orientación sexual.	70,7
Enviar por correo contenido sexual no deseado.	59,5
Difundir la orientación sexual de otra persona sin su permiso.	54,6
Obligar a la pareja a borrar a amigos/as de redes sociales.	52,2
Pedir las claves de acceso a diferentes cuentas de internet.	50,9
Insultar a las chicas por no haber tenido relaciones con chicos.	42,4

Acoso por teléfono o correo a chicas.	40,5
Insultar a las chicas por haber tenido varias relaciones.	39,8
Participar en una web donde se puntúa el físico de las chicas.	35,5
Revisar dónde está la pareja y qué hace mediante el móvil.	35,0

El acto considerado muy violento por un mayor número de adolescentes es «chantajear a una chica a través de las redes sociales para tener sexo con ella», seguido por compartir y difundir fotos y vídeos humillantes o de carácter sexual. Esta información puede ser útil para reforzar la atención a estos aspectos en los recursos y protocolos de actuación y en los programas de sensibilización. Pero más relevante aún es el dato de las conductas que han recibido una consideración menor, que no debe pasar desapercibido en programas, protocolos y recursos que se elaboren sobre esta materia. Destaca el bajo porcentaje de alumnado que considera que «revisar mediante el móvil dónde está la pareja y qué hace», «participar en una web donde se puntúa el físico de las chicas», o incluso «insultar a las chicas por haber tenido varias relaciones» y «acosar por teléfono o correo a chicas» son conductas violentas.

### **Qué riesgo perciben de violencia en los entornos virtuales**

Las y los estudiantes de Educación Secundaria piensan que las personas son más violentas en los entornos virtuales que en el cara a cara (91,1 %). De la misma forma, piensan que los actos a través de internet gozan de impunidad («cuando alguien hace algo ilegal en internet no se le recrimina», 82 %). La intervención ante tal tipo de actos es responsabilidad de la policía (93 % piensa así), algún organismo especializado en violencia digital (90,8 %), y en tercer lugar la familia (83,5 %). A la hora de intervenir en este tipo de situaciones, los estudiantes piensan en cuarto lugar en las amistades (49,2 %) y en un poco honroso quinto lugar el centro educativo (35,3 %).

El riesgo de sufrir ciberviolencia de género se asocia en un mayor porcentaje a ciertas redes sociales: Facebook (58,3 %), que no es de las más utilizadas, Instagram (55,9 %) y, también a las aplicaciones de mensajería instantánea, donde destaca WhatsApp (52,4 %). Este dato es aún más significativo si tenemos en cuenta las redes que más usan. Los adolescentes reconocen utilizar a diario WhatsApp (91,6 %), Instagram (71,6 %) y YouTube (60,4 %).

La mayor percepción de riesgo la tienen por comportamientos relacionados con poner información personal en la red (48 %), chatear repetidas veces con una persona desconocida (45,5 %) y, en menor medida, con tener un perfil abierto en las redes sociales (20,3 %). Sin embargo, no consideran peligroso colocar fotos de ellos o ellas (7,3 %), ni colgar vídeos (8,4 %).

### **Diferencias entre chicos y chicas**

Aunque el riesgo percibido en internet entre chicos y chicas es similar, son las chicas las que perciben un riesgo mayor en algunas situaciones:



- si cuelgan un vídeo en el que salen;
- si su perfil está abierto en redes sociales;
- además, aumenta si ese perfil contiene datos personales.

Donde más diferencias de matiz se producen es en la consideración de acciones violentas. En este sentido, aunque ambos géneros consideren violentas el mismo tipo de acciones, estos actos son significativamente más relevantes para las chicas que para los chicos:

- insultos a personas homosexuales o transexuales;
- difundir la orientación sexual de alguien sin su permiso;
- ridiculizar a alguien por su orientación sexual;
- participar en webs donde se puntúa el físico de las chicas;
- llamar por teléfono o enviar mensajes a una chica «provocativa»;
- mostrar a la mujer como un objeto sexual en una página web;
- colgar o compartir fotos o vídeos humillantes de chicas *obesas* o *feas* en Internet o a través del móvil;
- difundir fotos o vídeos de contenido erótico, pornográfico o sexual, sin permiso;
- hacer chantaje a una chica a través de las redes sociales para tener relaciones sexuales con ella.

En el caso de situaciones de ciberviolencia de género que adolescentes han presenciado de otras personas, las chicas son más sensibles (están más atentas o vigilantes) que los chicos en algunas circunstancias como:

- la crítica a otras chicas por haber tenido varias parejas;
- el control ejercido a las chicas por parte de sus parejas;
- tomar el teléfono a la pareja para ver llamadas o inspeccionarlo.

En términos generales, los resultados de esta investigación muestran que, aunque chicos y chicas consideran violentas acciones similares, parece que las chicas perciben más y ven más violencia en algunas acciones que para los chicos no lo son tanto. En resumen, las chicas suelen mostrar una mirada más sutil, capaz de identificar la violencia en más situaciones, que pasan desapercibidas para los chicos. Creemos que esta diferencia en la percepción en función del género es un elemento a considerar en el diseño de programas y recursos para la prevención y sensibilización, así como en las guías y protocolos de actuación.

### **3.3 Implicaciones educativas, familiares y sociales de la ciberviolencia de género**

La influencia de los agentes socializadores (familias, centros educativos, grupo de iguales, la comunidad, etc.) incide en la transmisión de un modelo de socialización patriarcal que

perpetúa las concepciones, mitos y valores de la cultura sexista, creando relaciones asimétricas entre hombres y mujeres que se reflejan en todos los ámbitos de la vida.

La estructura tradicional de familia y sus valores siguen imperando en el modelo social hegemónico. Una de las consecuencias que se derivan de este modelo es la falsa creencia de autonomía y liberación, especialmente en las relaciones sentimentales que mantienen las adolescentes, donde aún se reproducen y se perpetúan estereotipos, prejuicios y roles de género que las subordinan en la pareja. En este sentido, Díaz- Aguado (2014), señala que se mantiene el traspaso intergeneracional de mensajes como que «los celos son una expresión del amor», siendo el porcentaje de chicas que han escuchado este consejo a menudo o muchas veces del 35,8 % y de chicos del 36,8 %. También, se observa que casi tres de cada cuatro adolescentes (73,3 %), han escuchado este consejo de una persona adulta de su entorno en algún momento.

De la misma forma, esta autora indica que la juventud y la adolescencia no perciben este tipo de violencia como una nueva forma de maltrato hacia la mujer, y llegan incluso a normalizarla o a restarle importancia. En el caso de familias y docentes, estas señales o indicadores de violencia suelen ser confundidas con características o situaciones conflictivas que presentan los jóvenes en la etapa de la adolescencia. En este sentido, esta autora pone de relieve que no identificar las primeras señales de maltrato ha provocado el aumento de la violencia machista entre menores de edad en un 10 %.

Por consiguiente, comportamientos como exigir la contraseña de acceso a los móviles y las redes sociales de la pareja, espiar las conversaciones, prohibir la publicación de un tipo de fotografía, controlar con qué personas se contacta o exigir el envío de imágenes íntimas o de carácter sexual como muestra de amor o, lo que resulta más grave, como elemento encubierto de control, manipulación y coacción para posibles chantajes posteriores, son aceptadas y justificadas como situaciones cotidianas que ocurren entre parejas o exparejas. Estas manifestaciones de violencia no son percibidas como relaciones nocivas (de abuso de autoridad o de confianza, acoso, tiranía emocional, falta de respeto, intimidación, sumisión, asilamiento, dominación, intromisión de la privacidad, humillación o agresión), manteniéndose naturalizadas, espiralizadas e invisibilizadas a través de estas conductas desiguales e injustas.

Desde esta perspectiva, sensibilizar y formar a agentes educativos (familias, docentes y profesionales de asociaciones, instituciones y organismos públicos) en la identificación de situaciones de violencia en internet, en las redes sociales y en los dispositivos tecnológicos resulta clave para analizar sus causas y efectos y, consecuentemente, establecer protocolos, medidas y pautas de actuación que permitan minimizar su impacto.

Teniendo presente esta realidad, se requiere la planificación e intervención de jornadas, foros, planes y programas formativos que contemplen el desarrollo de buenas prácticas educativas referidas a la sensibilización, detección y prevención de la ciberviolencia de género, desde las primeras etapas educativas hasta la formación postobligatoria y universitaria.

Por ello, resulta esencial trabajar de forma coordinada a través de una aproximación transdisciplinar y multidimensional que permita a los diferentes agentes socializadores

afrentar esta problemática desde un enfoque globalizado e integral.

## **Los centros educativos y el protocolo de actuación**

Aunque en España ya existen numerosos manuales de actuación dirigidos a detectar y prevenir la violencia de género en Internet y las redes sociales, aún se echa en falta un mayor desarrollo en los protocolos de actuación en materia de ciberviolencia de género en los centros educativos. Esto puede ser debido a la propia naturaleza del fenómeno como manifestaciones singulares que, en muchos casos, trasciende el ámbito escolar.

No obstante, comienzan a surgir procedimientos, estrategias y recursos para facilitar la puesta en práctica de medidas de actuación para proteger a las víctimas de la violencia ejercida a través de redes sociales e Internet. En este sentido, resulta esencial que el centro cuente con profesorado capacitado y recursos especializados que ayuden a las chicas a reconocer su propia situación y la acompañen en el proceso de superación. Este apoyo debe intensificarse si la alumna se encuentra en una ruptura de pareja o saliendo de una relación tóxica debido a que se activan los mecanismos de normalización de la violencia y los mitos sobre «el amor romántico», percibiendo las agresiones y menosprecios como una situación de crisis o problema de pareja.

En este punto, se recomienda seguir los pasos incluidos en el protocolo de actuación ante casos de violencia de género y situaciones de ciberacoso en el ámbito educativo, recogidos en la Orden de 20 de junio de 2011 (Anexos I y III), por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

También, resulta necesario considerar la reciente publicación sobre las instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar. Estas instrucciones tienen por objeto concretar las actuaciones que deben realizar los centros, para lo cual se distingue entre las situaciones de ciberacoso por parte de una persona adulta hacia el alumnado y los casos de ciberacoso entre menores. Estas instrucciones se complementan con lo establecido en el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar incluido como Anexo I en la Orden de 20 de junio de 2011. De este modo, para la aplicación del protocolo, se establecen las pautas de coordinación y actuación para prevenir situaciones de riesgo, sensibilizar frente al acoso y lograr minimizar los efectos de estas acciones cuando ocurran, a la vez que se propicia el uso seguro y responsable de Internet y las TIC.

Por consiguiente, según lo establecido en los protocolos de actuación ante situaciones de violencia de género y ciberacoso en el ámbito educativo recogidas en la Orden de 20 de junio de 2011 (Anexos I y III), así como lo contemplado en las guías de intervención de Alonso y cols. (s/f) y Luengo (2014), resulta importante sensibilizar y formar a la comunidad educativa sobre la necesidad de establecer los canales de comunicación que permitan poner en conocimiento la evidencia o la sospecha de una situación de acoso o

ciberacoso. En cualquiera de los casos, es necesario intervenir, informando a la dirección del centro para que ponga en marcha el protocolo. En este sentido, el equipo de dirección adoptará las medidas de urgencias pertinentes e informará al Servicio Provincial de Inspección Educativa.

En las situaciones donde no se han confirmado las sospechas se adoptarán medidas de sensibilización y prevención en el aula. En esta fase, resulta crucial actuar con precaución, preservar la confidencialidad del alumnado, no emitir juicios de valor o culpabilizar a la víctima y, sobre todo, no restar importancia a la gravedad de las situaciones por no considerarse una violencia tangible como puede ser la física. Hay que considerar que este tipo de violencia ocurre en el ámbito de la privacidad digital y no es reconocida con facilidad, debido a que no se lleva a efecto en los tiempos y espacios asociados a la actividad lectiva, por lo que su impacto tiende a adquirir mayores dimensiones. En este sentido, no es difícil encontrarse a las estudiantes con sentimientos de miedo y vergüenza en el momento de contarle o denunciarlo. Por ello, es fundamental hacer saber a la persona acosada que no estará sola, generando un clima de confianza y afecto en el que se sienta apoyada y acompañada.

Siendo conocido el caso de violencia, el equipo directivo se reúne con el profesorado tutor del o de la estudiante que está padeciendo el ciberacoso, la persona encargada de llevar el Plan de Convivencia y Coeducación del centro y el Equipo de Orientación. En las reuniones se realizarán las siguientes acciones:

1. Analizar la información recopilada a través de las evidencias electrónicas (información que se archiva a modo de palabra, sonido, imagen o cualquier otro tipo de datos que determine la veracidad de una situación de acoso o ciberacoso) que se ha entregado para dar a conocer la situación.
2. Determinar las características de agresores y víctima, antecedentes y relaciones establecidas en espacios comunes al centro, en el aula y en las actividades extraescolares o complementarias.
3. Valorar la necesidad y pertinencia de planificar entrevistas. Los informantes claves (agresor, víctima, compañeros, profesorado, familia, etc.) nos darán a conocer la gravedad y el estado actual de la situación de acoso o ciberacoso:
  - Con los implicados (víctima y acosador):
    - entrevistas con la víctima: la entrevista deberá contener la acogida de esta, el análisis de las causas y las consecuencias, la posible identificación de acosadores y agresores, respetar la confidencialidad de la información aportada, garantizando la pertinente discreción y consideración de los hechos relatados;
    - entrevistas con el presunto acosador: deberá incluir los acontecimientos y evidencias encontradas y su valoración, la actitud ante el daño causado y su posible reparación y reconciliación.
  - Con las familias del alumnado implicado:

- entrevistas con la familia de la víctima: se deberá llevar esta entrevista con prudencia y cautela, garantizando la actitud decidida de la familia a intervenir lo antes posible, ajustándose al reglamento y guardando la discreción dentro del proceso. También, se animará a la familia a colaborar en otros momentos e incluso, a la posibilidad de tener un contacto con la familia del presunto acosador;
- entrevista con la familia del alumnado agresor: se aportarán las evidencias obtenidas de manera ordenada. Esta información servirá para solicitar la ayuda y colaboración necesarias en el proceso de análisis, valoración y toma de decisiones, así como el adecuado tratamiento de la situación. Resulta común encontrarse con actitudes de negación, rechazo y trivialización de la situación, debiéndose tratar todos los temas con argumentos bien fundamentados, empatía, serenidad y sensibilidad.
- Con el contexto social y educativo (amistades y profesorado):
  - compañeros conocedores de los acontecimientos: se recopilará información para completar la información y se solicitará su ayuda para apoyar y mediar en el cese de la situación problemática y minimizar los efectos negativos producidos;
  - el profesorado deberá alinearse y cooperar con el resto de agentes educativos encargados de llevar el caso de acoso. No hay que olvidar que una planificación y coordinación bien estructurada aporta mayores garantías de éxito en la resolución del conflicto.

Respecto a la detección de los casos de ciberacoso, es conveniente ser cautos en el reconocimiento y definición de la situación (características, síntomas de alarmas, situaciones, manifestaciones de abusos y acoso, causas y consecuencias de los hechos), debido a que algunas charlas, comentarios y burlas pueden ser ofensivas, aunque pueden producirse solo con carácter puntual y esporádico, pudiéndose identificar y tratar de manera sencilla. Por lo que se aconseja interpretar las señales con prudencia y en su justa medida, valorando con equilibrio el origen y el alcance de la situación. No obstante, es recomendable formar al alumnado en la detección, análisis, comprensión y toma de decisiones ante acontecimientos violentos en las relaciones para ayudarles a construir sus propias herramientas para leer las señales, valorarlas y actuar en consecuencia.

Resulta necesario recordarle al alumnado que las siguientes acciones son reprobables por parte del centro educativo, según lo expuesto en el Reglamento de Régimen Interno y en la normativa vigente:

- ser grabado y ver colgadas sus imágenes sin su consentimiento en una red social, página web de vídeos o plataforma virtual;

- descubrir que han modificado ofensivamente una foto suya o que está etiquetado de manera insultante;
- recibir insultos o vejaciones a través del WhatsApp, foros, blogs u otro tipo de medios;
- conocer que su identidad ha sido suplantada en la red social o mensajería instantánea y ser utilizado para enviar mensajes a otras personas, etc.

Para reducir el impacto de estas agresiones, los centros educativos pueden hacer frente habilitando servicios de mensajería instantánea para que sean utilizados tanto por la víctima como por aquellos estudiantes que observen comportamientos inadecuados en las aulas.

El proceso seguirá como se muestra:

1. Una vez recopilada toda la información, el informe debe contemplar los siguientes apartados:
  - naturaleza, intensidad y gravedad de los hechos
  - duración de la situación
  - consecuencias y daños producidos
  - conocimiento de la situación por compañeros
  - características de los medios y dispositivos utilizados
2. Acudir a expertos, asesores e instituciones especializadas (Instituto de la Mujer, Servicios Sanitarios, Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, etc.).
3. Aplicar medidas de urgencia para ofrecer protección y seguridad a la víctima, atendiendo al Plan de Convivencia y las medidas educativas y disciplinarias contenidas en él. En este sentido, se puede ofrecer ayuda psicológica o iniciar los trámites para efectuar una denuncia, derivando el caso a las instituciones especializadas.
4. Informar a la Comisión de Convivencia de la puesta en marcha del protocolo de actuación y las medidas adoptadas respecto al caso.
5. Informar al Servicio de Inspección educativa sobre el inicio del protocolo de actuación.
6. Informar a las familias de las medidas y actuaciones adoptadas de carácter individual, así como las medidas de carácter organizativo y preventivo propuestas para el grupo, nivel y centro educativo, estableciéndose en todo momento confidencialidad absoluta en el tratamiento del caso.

Por último, la dirección del centro se responsabilizará de realizar un seguimiento de las actuaciones y las medidas adoptadas previstas, informando periódicamente a la comisión de convivencia, a las familias o responsables legales del alumnado, y al Servicio de Inspección Educativa de referencia, de su nivel de cumplimiento y de la situación educativa del alumnado implicado.

## **La familia y el hogar**

La familia puede ser un potencial preventivo para disminuir los factores de riesgo y aumentar los mecanismos de protección y seguridad de los jóvenes en situaciones de ciberviolencia. Algunas de las recomendaciones y estrategias que pueden llevar a cabo las familias para ayudar a sus hijos en la identificación y gestión de estas situaciones son las siguientes (Paz y Fernández Zurbarán, 2014):

- Crear un clima de confianza, afecto y seguridad.
- Animarlos a salir de la relación dañina con convicción.
- Ayudarles a buscar soluciones a las situaciones problemáticas con inmediatez. Se puede intentar trazar un plan de afrontamiento y superación, priorizando las situaciones más acuciantes.
- Luchar contra el aislamiento que padecen. Es importante que se sientan acogidos, mostrándoles lo importante que son ellos en la familia. En estos casos, favorecer la presencia de otros familiares y amistades reduce la sensación de soledad e incomunicación.
- No forzarles a que terminen con la relación si no se sienten preparados para dar el paso.
- Si se ha roto la relación, intentar que no se ponga en contacto con la pareja y que no reciba información por ninguna vía de comunicación, especialmente, en los espacios virtuales que son de fácil acceso.
- Averiguar si la pareja utilizó y configuró sus dispositivos electrónicos (móvil, ordenador, tabletas, etc.). Permitir que un experto lo examine. De la misma manera, asegurarse de que el móvil tiene desactivada la opción de geolocalización y, si es posible, que borre toda la información y restablezca la configuración de fábrica (puede hacerlo en cualquier servicio o tienda de telefonía).
- No impedir su acceso a las redes sociales e Internet. Evitar el apagón tecnológico. Es importante formar a los hijos e hijas en un uso responsable y saludable, haciéndoles ver que solo se busca su seguridad y protección. En ningún momento se les debe hacer pensar que estas medidas suponen un castigo o reprimenda por sus actuaciones. Por consiguiente, resulta importante animarlos a configurar sus redes sociales con el máximo nivel de privacidad en sus publicaciones. También, existe la posibilidad de configurar una alerta de Google con su nombre y apellidos (también puede insertar su número de teléfono o correo electrónico). Esta alerta enviará a su correo cualquier información de la persona que aparezca en internet.
- Ayudarles a restablecer sus contraseñas, evitando que empleen contraseñas débiles para acceder a su ordenador, cuentas de correo electrónico, redes sociales y los teléfonos móviles (resulta importante rechazar el uso de patrones de desbloqueo, siendo más seguro la utilización de contraseñas con números).
- Informarles sobre la importancia de no compartir información privada y relevante en sus conversaciones, fotos o imágenes, ni que contesten correos o mensajes de personas que desconocen y que, en caso de recibirlos, informen. En este caso,

ofrecerles la posibilidad de recurrir a la familia o a otras personas adultas, si en algún momento se sienten amenazados o chantajeados por algún medio digital.

- Ubicar el ordenador en un lugar visible, común y transitado de la casa.
- La webcam es una puerta abierta por la que pueden acceder a su intimidad. Resulta esencial controlar sus usos y, si es necesario, poner los filtros necesarios para que nadie pueda activarla remotamente.
- Proponer, a la hora de dormir, un lugar en la casa donde dejar todos los dispositivos digitales, situados fuera de las habitaciones. Igualmente, proponer el uso de un despertador, sin la necesidad de recurrir al móvil.
- Buscar espacios de encuentro con ellos, incluso con especialistas, donde puedan consultar sus dudas y miedos sin que sientan que se les juzga. Es clave fomentar el diálogo y la comunicación, creando escenarios de convivencia positiva que activen la socialización en la familia.
- Analizar y gestionar los límites y conductas que se están impulsando desde la familia. Negociar y consensuar los límites y comportamientos con hijos e hijas, haciéndoles saber las consecuencias en caso de que no cumplan con lo establecido.
- Ofrecerles actividades alternativas de ocupación de ocio y tiempo libre, en donde puedan poner en valor sus habilidades sociales y de comunicación.
- Orientar a hijos e hijas en el uso, análisis y gestión que hacen de la información en Internet y redes sociales para diferenciar lo que es real de lo que no. Los mensajes que aparecen en los diferentes escenarios virtuales de comunicación no siempre son interpretados de la misma forma por los demás. Por ello, resulta aconsejable encontrar espacios para conversar, compartir e intercambiar opiniones y percepciones sobre la importancia del lenguaje no verbal para realizar una adecuada contextualización de todo aquello que escribimos y leemos.
- Es fundamental recordar la importancia de recopilar la mayor cantidad de pruebas e información posible a través del contacto con profesorado, alumnado, equipo directivo y familia del agresor de la manera más objetiva y flexible posible. Estas pruebas pueden ser decisorias si son utilizadas en futuros escenarios legales.

Como conclusión, es evidente que un uso inadecuado de Internet, redes sociales y dispositivos tecnológicos puede traer consecuencias negativas vinculadas a las relaciones sociales y de pareja, a la privacidad, los datos personales, etc. Por lo que educar y capacitar en un uso positivo, responsable y saludable de los medios tecnológicos es la clave para reducir los riesgos.

### **3.4 Coordinación con otros agentes socializadores**

#### **Servicios sanitarios**

Desde las autoridades sanitarias, se está enfatizando la necesidad de que los servicios sanitarios conozcan los problemas (p. ej. el médico de familia), debido a que en muchas



ocasiones los primeros signos de alerta son somatizaciones (cefalea y dolor abdominal). También, en las situaciones de ciberacoso cobra especial importancia el hecho de incluir en la historia clínica información acerca del centro educativo, las relaciones sociales y el uso de las tecnologías. Pero la función de los servicios sanitarios no termina en la detección de estos casos y en asegurar un adecuado tratamiento, sino que es estrictamente necesaria la planificación y aplicación de una correcta prevención primaria y educación para la salud, debido a que en la actualidad el ciberacoso está considerado un problema de salud pública.

A partir de esta realidad, también resulta esencial formar a los servicios sanitarios, debido a que son la puerta de acceso al sistema sanitario y los primeros a los que se acude cuando aparecen patologías psicosomáticas.

Por último, queremos recordar la necesidad de un trabajo continuo y de colaboración entre el ámbito familiar, escolar, policial y judicial para poder realizar un tratamiento adecuado de los pacientes en estos momentos tan críticos de sus vidas.

## **Cuerpos y fuerzas de Seguridad del Estado**

Desde los centros educativos y AMPA se están poniendo en marcha iniciativas y líneas de actuación dirigidas a ofrecer formación, orientación y estrategias para abordar la situación de ciberviolencia de género que sufren jóvenes y adolescentes. Dentro de estos mecanismos e instrumentos de intervención, los centros se están adhiriendo a los programas formativos que ofrece el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los centros educativos, que trabaja y colabora con profesionales de la educación en materia de sensibilización y prevención para informar sobre los riesgos asociados a las nuevas tecnologías y al uso de redes sociales. En este sentido, desde el programa *Ciberexpert@*, creado por la Policía Nacional, con el apoyo de Telefónica y la colaboración de la Fundación Cibervoluntarios, se desarrollan itinerarios formativos dirigidos a aportar una visión positiva del uso seguro y responsable de Internet, además de visualizar de manera real los riesgos y problemas que se pueden encontrar en la red e incluso denunciar.

A partir de estas herramientas de prevención y formación educativa, se pretende que los centros educativos se sumen a las reuniones, charlas, seminarios, cursos y talleres que imparten especialistas de las fuerzas y cuerpos de Seguridad del Estado, de la Policía Nacional y de la Guardia Civil para informar del acoso y la violencia de género en los entornos digitales. Estas actuaciones se dirigen a capacitar y apoyar a familias, docentes y estudiantes en el uso libre y responsable de Internet y de las tecnologías conectadas, así como ofrecer un entorno digital seguro que permita el mejor desarrollo personal, social y emocional de los menores.

## **Referencias bibliográficas**

Alonso Hernández, Carolina; Cacho Sáez, Rosario; González Ramos, Irene; Herrera Álvarez, Eufemia y Ramírez García, Javier. (s.f.). *Guía de buen trato y prevención de la violencia de género*. Protocolo de actuación en el ámbito educativo. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Disponible en:

- <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/f2243473-a7e7-417a-b9ca-ab73b70248fa>>
- Álvarez García, David; Barreiro-Collazo, Alejandra; Núñez, José Carlos (2017). «Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género». *Comunicar*, 50(1): 89-97. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-08>>
- ANAR (2016). *II Estudio sobre acoso escolar y «ciberbullying», según los afectados*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña-Fundación ANAR. Disponible en: <<https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>>
- Díaz-Aguado, M. José. (dir.). (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Disponible en: <<https://goo.gl/JbssWM>>
- Durán, Mercedes; Martínez-Pecino, Roberto (2015). «Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes». *Comunicar*, 44(22): 159-167. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-17>>
- Gámez-Guadix, Manuel; De Santisteban, Patricia; Resett, Santiago (2017). «Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles». *Psicothema*, 29: 29-34. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4359>>
- Garmendia, Maialen; Jiménez, Estefanía; Casado, Miguel Ángel; Mascheroni, Giovanna (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es /Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Disponible en: <<https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>>
- Hudson, Heather; Fetro, Joyce; Ogletree, Roberta (2014). «Behavioral Indicators and Behaviors Related to Sexting Among Undergraduate Students». *American Journal of Health Education*, 45(3): 183-195. Disponible en: <<https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19325037.2014.901113#.W2A9itgzZR5>>
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: INE. Disponible en: <[http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)>
- Luengo, José Antonio, (2014). *Guía de ciberbullying, prevenir y actuar*. Madrid: COP. Disponible en: <<https://goo.gl/7eM8ES>>
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial del Estado, núm. 132, de 7 de julio de 2011, pp. 14-18. Disponible en: <<https://goo.gl/4xKahb>>
- Paz, Juan Ignacio; Fernández Zurbarán, Paola. (2014). *Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de igualdad, salud y políticas sociales. Junta de Andalucía. Disponible en: <[http://igualdad.us.es/pdf/redvoluntariadoviolenca/2016/RedVoluntariadoVG-2016\\_sesion-4\\_PDI\\_PAS\\_Guia\\_madres-padres-con-hijas-adolescentes-sufren-violencia-genero.pdf](http://igualdad.us.es/pdf/redvoluntariadoviolenca/2016/RedVoluntariadoVG-2016_sesion-4_PDI_PAS_Guia_madres-padres-con-hijas-adolescentes-sufren-violencia-genero.pdf)>
- Verdejo Espinosa, María Ángeles (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4851&tipo=documento>>
- Vilà, Ruth; Rubio, María José; Donoso-Vázquez, Trinidad; Prado, Nieves (2016). «TIC y violencias de género 2.0: Usos y percepciones de jóvenes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria». En: REDINE (ed.), *EDUNOVATIC 2016*. I Congreso virtual internacional de educación, innovación y TIC. Libro de actas (pp. 473-481). Madrid (España). Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794735>>

1. Algunos datos muestran la relevancia de realizar un estudio específico con adolescentes andaluces. Con más de 80.000 km<sup>2</sup>, Andalucía es la autonomía con mayor población de España (8.409.657, habitantes, según el censo de 2016) y de mayor extensión territorial, con una población adolescente escolar también muy abundante y heterogénea que supone el 20,27 % del total de población escolar española en Educación Secundaria Obligatoria (según datos de 2015).



## **Bloque II. Manifestaciones de las ciberviolencias de género**



## 4. Tras la máscara, ¿quiénes agreden, quienes sufren? Diferencias de género en las ciberviolencias

Rocío Jiménez-Cortés  
Luisa Vega-Caro  
Olga Buzón-García  
Universidad de Sevilla

### 4.1 Introducción

El ciberacoso es un fenómeno que causa una gran preocupación social en la actualidad por el impacto devastador que tiene en la vida de los y las jóvenes que lo sufren. En este sentido, la prensa se ha hecho eco de casos concretos estremecedores. Casos de jóvenes acosados/as que se han suicidado o han estado cerca de hacerlo:

Detenidos cuatro alumnos de un instituto de Málaga por acosar a una compañera. Los arrestados insultaban a la víctima a través de las redes sociales. (*El País*, 13 de mayo de 2013)

Acoso y «trolleo» por Internet la llevaron a pensar en el suicidio. Colocaron su rostro en imágenes pornográficas que compartieron en redes sociales y arruinaron su vida. (BBC MUNDO, 24 octubre de 2017)

Estudios actuales (Navarro-Gómez, 2017: 29) también apuntan a que el acoso (y el ciberacoso) es una de las causas de suicidio propias de la población juvenil. Los datos muestran que el ciberacoso es una práctica que destruye la autoestima y en algunos casos termina en suicidio. La presión que ocasionan estas formas de violencia lleva a los jóvenes al suicidio como la única alternativa de escape posible. Las graves consecuencias de esta lacra y la alarma social creada hacen que se desplieguen medidas específicas para combatirlo que recaen principalmente en los centros educativos. Con la necesidad de actuar ante el problema nace el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, un proyecto que incluye medidas estratégicas para combatir el bullying y fomentar el respeto en las escuelas, así como el I Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos. Actualmente se está promoviendo una nueva figura en los centros, que asumirá un papel mediador y que requerirá de formación específica para lidiar con los conflictos y las partes implicadas. Y es que el ciberacoso hay que entenderlo como una forma de acoso que se produce a través del uso de tecnologías digitales, ocurre

especialmente en redes sociales, y en numerosas ocasiones se materializa en los centros educativos. Para algunas víctimas el acoso es un continuo entre la vejación presencial y la virtual, extendiéndose y prolongándose a través de diferentes contextos. Concretamente los espacios escolares son los entornos donde chicos y chicas conviven durante muchas horas al día y sus redes de contactos se mantienen más allá del ámbito escolar.

Las tecnologías digitales forman parte del día a día de la juventud. Los smartphones ofrecen infinitas posibilidades de contacto a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería. Si bien estos recursos son valorados como espacios de aprendizaje beneficiosos y se perciben como elementos clave por sus repercusiones para el desarrollo de competencias mediáticas, también son objeto de estudio por constituir nuevas herramientas para el acoso y la extorsión. Los estudios nacionales e internacionales muestran que los adolescentes reconocen haber acosado en ocasiones a través de tecnologías digitales. Y también reconocen que han sido agredidos alguna vez a través de ellas. El acoso y la extorsión a través de las tecnologías digitales adoptan formas muy diferentes, que oscilan desde la difamación o la suplantación de la identidad hasta las amenazas de agresión física. Según Navarro-Gómez (2017), las chicas son más vulnerables al suicidio en este tipo de situaciones características del ciberacoso como insultos en redes sociales, mensajes crueles de texto o vídeos en YouTube donde las ridiculizan.

Cross, Piggitt, Douglas y Vonkaenel-Falst (2012) informan que en la UE lo padecen alrededor de 24 millones de niños y jóvenes al año, lo que supone que 7 de cada 10 sufre alguna forma de acoso o intimidación, de tipo verbal, físico o a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

No obstante, los estudios académicos sobre el tema muestran resultados inconsistentes cuando se trata de describir el fenómeno del ciberacoso y sus diferencias en función del género (Hinduja y Patchin, 2008; Mishna, Khoury, Gadalla y Daciuk, 2012; Smith *et al.*, 2008). Hay estudios que no muestran diferencias significativas de género cuando se trata de agredir o de ser víctima (Hinduja y Patchin, 2008), otros manifiestan que el ciberacoso y el acoso tradicional están relacionados con los chicos, pero no con las chicas (Erdur-Baker, 2009). De ahí que en este trabajo nos ocupemos especialmente de este aspecto. Nos preocupa qué géneros están detrás de la máscara, quiénes agreden, quiénes son víctimas, y quiénes se encuentran inmersos/as en una dinámica combinada de victimización y agresión. Y, sobre todo, nos interesa interpretar los resultados obtenidos desde una perspectiva de género. Esto implica ir más allá de elaborar informes de resultados segregados por sexo, se trata de adoptar un enfoque sensible al papel de hombres y mujeres en la estructura social e interpretar los hallazgos a la luz del orden cultural.

## **4.2 El ciberacoso no es «cosa de niños», también es violencia en clave de género**



La literatura científica reúne numerosas definiciones del ciberacoso, poniendo el énfasis en diferentes aspectos de su significado. Incluso la terminología en torno al fenómeno se ha diversificado pudiendo hablar de *cyberstalking*, *sexting*, *grooming*... para definir, en suma, distintos comportamientos agresores y formas de acoso a través de móvil e internet. En este sentido, exponemos a continuación las características del ciberacoso en clave de género, como una forma de violencia que debe trascender la idea de que el acoso entre iguales es solo «cosa de niños». Esto implica, siguiendo la perspectiva de Donoso, Rubio, Velasco y Vilà (2014), tener en cuenta los códigos patriarcales que están detrás de estas formas de violencia en los espacios virtuales.

### **El ciberacoso tiene una base cercana y emocional**

Agresores y víctimas se conocen y han entablado algún tipo de relación. Según el informe elaborado por la fundación ANAR (2016) los ciberacosadores pertenecen al mismo entorno que la víctima y en la mayoría de las ocasiones van a su mismo centro educativo. El detonante de los comportamientos de ciberacoso está relacionado con desprecio, celos, envidia, venganza, problemas sentimentales, etc. Los resultados de este estudio mencionado previamente indican que uno de los principales motivos es la apariencia física, un aspecto muy relacionado con el desprecio ante los demás por no ajustarse a los estándares de «belleza». Así indican que «tener gafas», o «sobrepeso» es un motivo de ciberacoso. Esta intolerancia hacia la diferencia y específicamente en el sentido planteado, obedece claramente a la asunción de estereotipos de género dañinos asociados a las formas de comprender y expresar la masculinidad y la feminidad. Por ello, los estudios apuntan también a la incidencia del ciberacoso sobre jóvenes homosexuales, encontrando que detrás de este tipo de prácticas hay sentimientos de odio hacia las personas con diferentes preferencias sexuales. El odio y el desprecio se asocian tanto con la homofobia como con el sexismo, y se traducen en formas de ejercer violencia sobre aquellos o aquellas que no siguen el orden social prescrito y normativizado.

### **El ciberacoso busca lesionar la autoestima de forma consciente e inconsciente**

El ciberacoso produce daño a la víctima incidiendo en un deterioro de su autoestima, su dignidad, la aísla socialmente y le provoca estrés emocional, lo que en algunas ocasiones puede terminar en suicidio. La búsqueda de daño premeditado implica el despliegue de estrategias que buscan dejar claro quién tiene el poder en la relación establecida y quién lo controla. Esta ciberviolencia trasciende el ámbito de la pareja, para hacer alusión a prácticas de control, vejación y coerción ejercidas sobre niñas y mujeres a través del uso de tecnologías digitales. La lesión de la autoestima de la víctima se consigue a través de entrar en redes sociales para controlar los contactos y comunicaciones de la víctima, distribuir imágenes o datos comprometidos de tipo sexual o difundir rumores reprochables sobre la víctima. Así, una de las mayores vejaciones que puede sufrir una chica es ver cómo manipulan su cuerpo virtualmente, y podemos ilustrarlo con el caso

publicado y recogido con anterioridad en el que recortaron la foto e hicieron un montaje en imágenes pornográficas. En clave de género, este tipo de práctica se traduce en el derecho a disponer de forma libre del cuerpo de las mujeres. Estos códigos interiorizados llevan a tener conductas agresoras más o menos inconscientes.

### **El ciberacoso es una práctica reiterada y prolongada en el tiempo**

De acuerdo con Smith (2006), el ciberacoso es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo. De forma esporádica, un comportamiento de acoso no deja de ser un acto de agresión, no obstante, no tiene ese carácter de hostigamiento capaz de derrumbar a la víctima. El ciberacoso como práctica digital destructora no es puntual, refleja un patrón de comportamientos prolongado en el tiempo. Así, el ciberacoso como práctica digital en la que el agresor ejerce dominación sobre la víctima mediante estrategias vejatorias que afectan a su privacidad e intimidad denota una forma específica de violencia de género apoyada por el poder de distribución de información que tienen las tecnologías digitales.

### **El ciberacoso puede concurrir con vejaciones presenciales y agresiones físicas**

Ambas formas se entienden como actos violentos. Una puede preceder a la otra o incluso que acontezcan de forma simultánea. Es precisamente el miedo a la agresión el que puede desencadenar una toma de conciencia sobre la gravedad del ciberacoso, de tal manera que se proceda a denunciarlo. La percepción de violencia está más asociada al daño físico que a otros tipos de prácticas vejatorias o de control a través de las tecnologías. Según Cross *et al.* (2012) el 26 % de las víctimas de ciberacoso considera que el acoso primero sucedió en línea, pero el 44 % dijo que comenzó sin conexión (es decir, primero la persona fue agredida cara a cara y la intimidación continuó en línea).

### **El ciberacoso es ubicuo**

Se cuela en distintos espacios y tiempos de la víctima. El ciberacoso invade e irrumpe sin consentimiento en la vida privada de la víctima. No hay límites contextuales para este tipo de práctica, al llevarse a cabo a través de las tecnologías se extiende y alcanza otros ámbitos de la vida, que trascienden el educativo. También las horas a las que se produce el acoso se diversifican, por lo que la víctima puede estar permanentemente perseguida. Muchas de estas formas vejatorias están relacionadas con la cosificación de las mujeres.

### **El ciberacoso deja rastro digital y es fácil de detectar, pero también de eliminar**

Las tecnologías pueden favorecer la ubicuidad del acoso, pero también son grandes aliadas para detectar este tipo de prácticas. Ya que es difícil acosar a través de internet o de mensajería sin dejar huella digital. El problema se asocia a la dificultad para eliminar el rastro dejando «manchadas» a las víctimas. El ciberacoso es una forma de cercenar la

libertad de las mujeres en internet y restarle este espacio de igualdad, dañando su reputación digital.

## **El ciberacoso es ciberviolencia de género**

El ciberacoso tiene que ser interpretado y caracterizado en clave de género, ya que las relaciones de poder, afectivas, sexuales, de amistad... están atravesadas por cosmovisiones sobre la masculinidad y la feminidad que guían comportamientos y orientan las pautas de relación y sus características. La interiorización de códigos patriarcales está presente tanto en hombres como en mujeres. No obstante, ¿hasta qué punto podemos sacar a la luz las diferencias de género en el ciberacoso y en las formas de ejercerlo? Como indicábamos con anterioridad, los estudios muestran resultados inconsistentes con respecto al análisis de género en el tema del ciberacoso (Hinduja, Patchin, 2008; Mishna, *et al.*, 2012).

A continuación, trataremos de dar respuesta desde nuestra aproximación al estudio de este fenómeno.

### **4.3 ¿Quiénes agreden? ¿Quiénes sufren?**

El estudio del que extraemos los principales resultados en torno al tema ha contado con la participación de 1468 estudiantes adolescentes de Andalucía (47,8 % chicos y 52,2 % chicas de entre 13 y 17 años) en una encuesta. Esta muestra es estadísticamente representativa de estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria de centros públicos de Andalucía. Nuestros hallazgos, muestran que agresores y víctimas denotan claras diferencias de género en las ciberviolencias. No obstante, es preciso abordarlas con detalle.

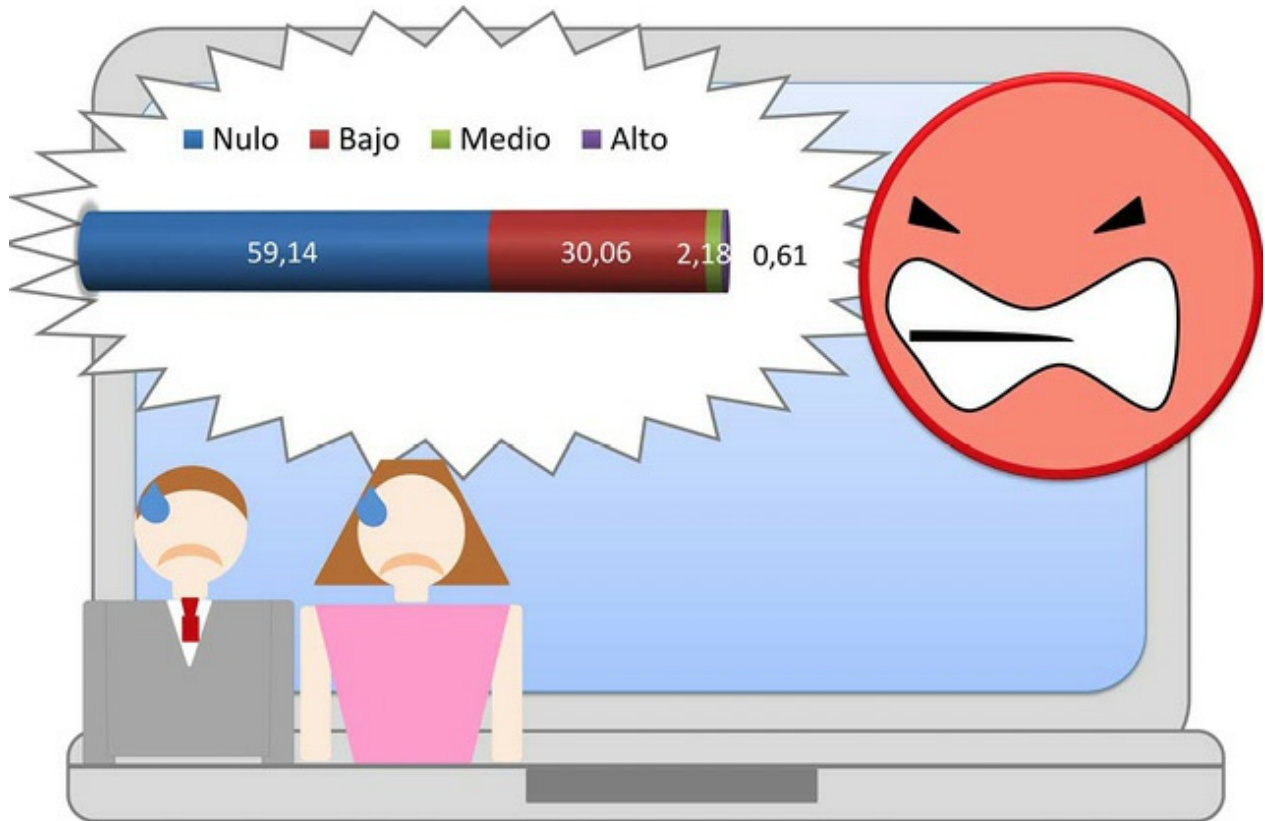
#### **Prevalencia del ciberacoso**

Ante la pregunta directa que le realizamos a los adolescentes de si han acosado a alguien, un elevado porcentaje (el 88,6 %) considera que no acosan. Entre los participantes en este estudio hay un pequeño porcentaje (11,4 %,  $f=167$ ) que reconoce abiertamente que sí lo ha hecho, pero observamos en un elevado número de adolescentes que esas conductas que muestran han sido esporádicas. Según datos extraídos del Informe de Save de Children un 3,3 % reconoce ser responsable de ciberacoso, lo que aplicando este porcentaje al total de los estudiantes de ESO de institutos públicos, asciende a 39.000 adolescentes.

No obstante, entendemos que hay prácticas de ciberacoso encubiertas que no son percibidas como tales y que, o bien son inconscientes o son negadas. Cabe la posibilidad de que ante una pregunta directa sobre un tema inaceptable intenten dar una respuesta políticamente correcta, dado que los datos globales del ciberacoso en nuestro estudio muestran que 558 adolescentes (el 38,06 %) presentan comportamientos de ciberacoso en un grado bajo; por lo tanto, alguna conducta acosadora de las presentadas han realizado.

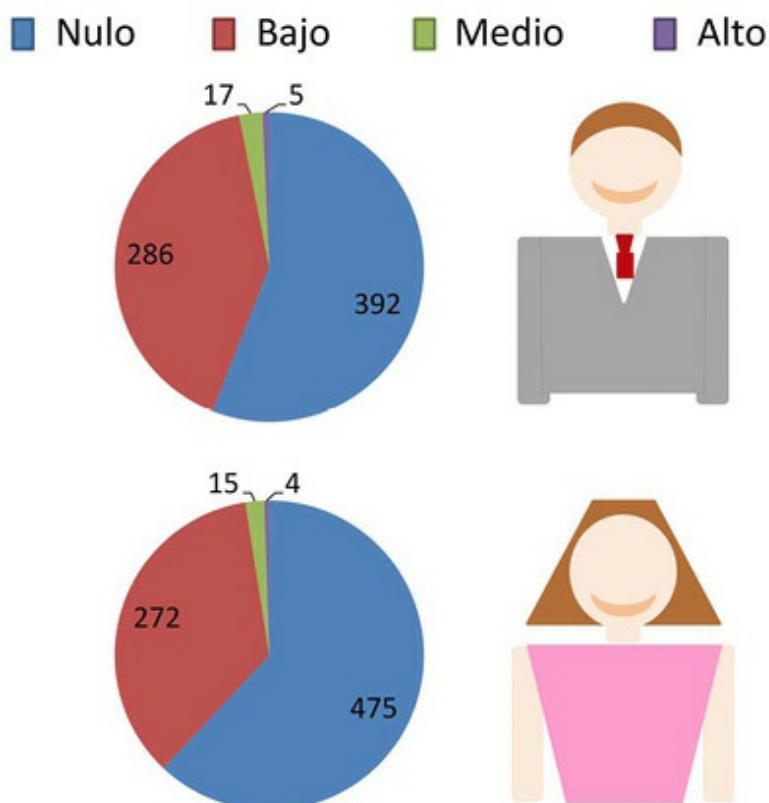
Aun así, si la medida del ciberacoso la obtenemos preguntándoles sobre comportamientos concretos, ese porcentaje libre de agresión disminuye. El estudio global de los comportamientos de ciberacoso nos muestra que el 59,14 % de los adolescentes no muestran conductas de acoso.

**Figura 4.1** Grado de prevalencia del ciberacoso en adolescentes de Andalucía



Aunque los porcentajes de acoso moderado y severo son muy pequeños (2,18 % y 0,61 %) es preciso que se tengan en cuenta de cara al establecimiento de medidas preventivas de las ciberviolencias dado su elevado impacto en la vida de quienes lo sufren.

**Figura 4.2** Grado de prevalencia del ciberacoso según género



Una revisión de estos grados de forma diferenciada por sexos nos muestra que tanto en sus grados bajo y moderado como severo, el recuento de chicos supera levemente al de chicas. No obstante, el grado de gravedad en el ciberacoso no muestra diferencias significativas por sexos. Lo que implica que cuando hombres o mujeres agreden a través de internet o móvil lo hacen con el mismo grado de gravedad.

### Los que más acosan son los chicos

El análisis pormenorizado de cada comportamiento de ciberacoso según género muestra claras diferencias de género en el perfil de acosador. Estas diferencias se relacionan con el tipo de conductas de ciberacoso que emprenden chicos y chicas y en la frecuencia con que estas ocurren o han ocurrido.

Así, si nos adentramos con detalle en esos comportamientos y prácticas, podemos observar que *amenazar con hacer daño a alguien* (tanto por Internet como por móvil) es la práctica digital de acoso característica de los chicos (con diferencias significativas por sexo) y con claras interpretaciones de género, donde la masculinidad se asocia con la fuerza física. Así, el 69,2 % de los chicos *ha amenazado muchas veces con hacer daño a través de Internet* frente al 30,8 % de las chicas, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. El porcentaje de chicos que amenazan muchas veces con

hacer daño aumenta cuando lo hacen a través del móvil (un 76,9 %) frente a un 23,1 % de las chicas.

Los datos muestran también que otro tipo de comportamientos de ciberacoso, como la *difusión de rumores sobre alguien por Internet*, es característica tanto de chicos y chicas si se ha hecho solo una vez (43,5 % frente a 56,5 %). Pero cuando se reconoce que se ha hecho muchas veces, el porcentaje de chicos, que así lo consideran, es mucho más elevado (63,2 %) que el de chicas (36.8 %).

El 83,3 % de los chicos reconoce que *se ha hecho pasar por alguien suplantando su identidad*, frente al 16,7 % de las chicas. El ejercicio de otras violencias como *difundir una imagen cruel u ofensiva de otra persona* muestra cómo cada día lo realiza el 66,7 % de los chicos frente al 33,3 % de las chicas.

En resumen, los chicos son los que realizan con mayor frecuencia acciones relacionadas con la ciberviolencia destacando entre ellas las relacionadas con colgar en Internet comentarios crueles u ofensivos sobre alguien y amenazar con hacer daño a alguien tanto a través del móvil como de Internet. Respecto a las chicas, aunque también realizan este tipo de conductas, lo hacen en menor medida que los chicos. Así como también cuando se trata de una práctica reiterada, colgar imágenes crueles u ofensivas de otra persona es más habitual en chicos. Todo esto nos lleva a concluir que los hombres son principalmente los que actúan como agresores. Por tanto, diferimos de estudios como el de Mishna *et al.* (2012), cuyos resultados apuntan a una incidencia mayor de las mujeres en el ciberacoso. La interpretación que dan al hallazgo es que las mujeres usan el acoso indirecto con más frecuencia que los hombres, es decir, que tienden a agredir menos físicamente y buscan otras formas. Por ello, las nuevas tecnologías les brindan una oportunidad clave para adoptar comportamientos agresivos.

El segundo estudio que analiza el fenómeno del ciberacoso desde la perspectiva de los menores afectados, realizado por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR, revela que:

Con respecto al género de los acosadores en casos de *ciberbullying*, tanto en el periodo analizado en el informe precedente (2013-2015), como los datos obtenidos en 2016, se presenta un mayor número de casos en los que solo actuaron mujeres que en aquellos donde solo actuaron varones (39 % frente a 31,2 %), a la vez que en un 29,8 % de las ocasiones eran de ambos sexos. (p.57)

Como podemos observar, también nuestros resultados difieren de los expuestos en este informe. Nuestro hallazgo principal redunda en la diferencia de género en las conductas de ciberacoso y en la frecuencia con que ocurren. Si bien, los comportamientos de ciberacoso de las mujeres siguen siendo agresiones, resultan ser ocasionales, estos aspectos han de ser tenidos en cuenta dado que si se incurre una vez en este tipo de prácticas se pueden cometer más veces. Es el caso de la difusión de rumores sobre alguien en Internet. Es precisamente, la repetición de comportamientos coercitivos y difamatorios uno de los aspectos claves que definen el ciberacoso, no obstante, el carácter esporádico de una agresión no se puede subvalorar.

## Las chicas lo sufren más

En este trabajo observamos que el 84,7 % (f=1243) de adolescentes consideran no haber sido víctimas de ciberacoso, frente a un porcentaje de víctimas del 15,3 % (f=225). De estas víctimas, el 67,7 % son chicas frente al 37,3 % que son chicos. El 62,7 % de las chicas de entre 13 y 15 años considera que le han acosado alguna vez por Internet o móvil, frente al 37,3 % de los chicos, observándose diferencias de carácter significativo entre unas y otros.

**Figura 4.3** Víctimas de ciberacoso por género



Los resultados expuestos son coincidentes con los aportados por el Informe de la fundación ANAR: «siguen apareciendo diferencias en cuanto al género de la víctima de *ciberbullying*; las mujeres son más vulnerables de sufrirlo que los varones (66,7 % frente a un 33,3 %, sin que se aprecien diferencias relevantes en el tiempo)».

También coinciden con los de Smith *et al.* (2008) que encuentran una mayor prevalencia de la victimización en chicas, especialmente a través del envío de mensajes amenazadores e insultantes e intrusión en la identidad.

## Víctimas que agreden. Cuando enfrentarse es la salida

Sabemos que algunas víctimas generan un comportamiento reactivo a la violencia y, por tanto, no se muestran pasivas ante las agresiones y se enfrentan a los agresores con más violencia. En nuestro trabajo, entre las víctimas una mayoría de mujeres ( $f= 110$ ) reconoce que no ha acosado a nadie nunca por internet o móvil. Sin embargo, un pequeño porcentaje de estas, el 20,6 %, lo ha hecho alguna vez (correspondiendo este porcentaje desagregado a 25 chicos y 29 chicas). Cuando se trata de víctimas que además acosan reiteradamente, el 4,8 % son chicos frente a un 1,4 % de chicas.

**Figura 4.4** Perfil de *bully-victim*



Esta nueva tendencia *bully-victim*, es decir, ser víctima de acoso que también acosa a los demás por no saber defenderse de otra manera ni tener una red social o familiar de apoyo, representa el colectivo más vulnerable. En la muestra que hemos estudiado este perfil es de solo 60 de 1468, donde 29 son chicos y 31 son chicas. No obstante, cuando se trata de ciberacoso reiterado los chicos duplican a las chicas.

## 4.4 Conclusión

El ciberacoso es un tipo de violencia de género cada vez más extendida. Las características de ubicuidad de las nuevas tecnologías han transformado nuestros estilos y prácticas de vida, creando verdaderas carencias en el conocimiento de lo que constituye o no constituye un delito. Hasta el punto de que los adolescentes no perciben la gravedad de estos actos. Los y las adolescentes son especialmente vulnerables a la pérdida de privacidad, la difamación o la usurpación de la identidad. Aspectos que se esconden en una aparente inconsciencia de la gravedad de estos comportamientos intimidatorios. A pesar de saber que la prevalencia del acoso (y ciberacoso) no es muy elevada, se trata de una problemática social que comparte con la violencia de género el orden social y cultural prescrito para las masculinidades y las feminidades y sus formas de interacción, y relaciones de poder asimétricas. Como así hemos mostrado, hay diferencias significativas



entre chicos y chicas en los comportamientos de ciberacoso y en la frecuencia con la que los despliegan sobre otros y otras y cómo estas diferencias y la manera de comprender el ciberacoso tiene importantes rasgos patriarcales. También, hemos visto que ellas salen más perjudicadas de esta situación.

En resumen, destacamos cuatro ideas a modo de conclusión:

- El ciberacoso como objeto de estudio requiere ser abordado desde la perspectiva de género, lo que implica ir más allá de una simple desagregación por sexo de los resultados. Esto implica aplicar una lectura de los códigos patriarcales que se esconden tras estas prácticas. A veces las interpretaciones pueden estar sesgadas y obedecen a explicaciones cargadas de sexismo. Por ejemplo, en estudios en los que hay porcentajes mayores de mujeres como agresoras, la interpretación que se da del dato es que las mujeres agreden más a otras mujeres. Si bien en nuestro estudio no hemos preguntado a quiénes agreden las que agreden, tampoco se ha hecho en otros estudios y existe escasa literatura científica al respecto que dé soporte a este tipo de interpretaciones. Por ello, entendemos que es muy necesario investigar el ciberacoso con perspectiva de género de amplio calado evitando sesgos tanto en las teorías de partida como en las interpretaciones de los hallazgos, alejando a estas de esencialismos de género.
- En este mismo sentido, sí hemos observado que este tema requiere un análisis pormenorizado y quizás más profundo del que hasta ahora los estudios vienen realizando, desde perspectivas diagnósticas y cuantitativas. El ciberacoso es un fenómeno complejo y está demandando una mayor investigación desde metodologías cualitativas o mixtas que nos aporten información más completa sobre el tipo de prácticas de ciberacoso y los contextos en que se producen. Comprenderlas es crucial para intervenir y para explicar el fenómeno sin incurrir en sesgos, especialmente dada la inconsistencia de los estudios cuantitativos en este sentido.
- En este trabajo las diferencias de género son clarificadoras y definen bien los perfiles de agresores y víctimas. No obstante, tiene limitaciones en varios sentidos: por un lado, la estrategia usada para medir el ciberacoso no permite conocer a quiénes agreden, si a otras chicas o a otros chicos, y esto es muy importante a la hora de interpretar resultados desde esta perspectiva. Por otro lado, consideramos que necesitamos una mayor información sobre la gravedad del ciberacoso. En este trabajo lo hemos medido solo a través del carácter esporádico o reiterado de las prácticas agresoras, pero pensamos que no es suficiente. Hay otras variables que determinan mejor la severidad del acoso en términos de impacto en las víctimas, aspecto sobre el que no se profundiza ni en este ni en otros estudios. Este conocimiento es esencial para la formación de los profesionales de la educación que permita detectarlo tempranamente e intervenir ante situaciones de acoso convenientemente. Por último, sabemos que hay más perfiles implicados en las situaciones de ciberacoso. En los casos de acoso, los

espectadores son claves y hacia su formación y capacidad de reacción van orientadas la mayor parte de medidas e intervenciones de tipo preventivo y reactivo. No obstante, este rol está escasamente ilustrado y se conoce poco de él en los casos de ciberacoso. Creemos que por la complejidad del fenómeno la diversidad de posturas tiene que ser aún mayor. Las claves están también en factores predictivos de tipo académico y comportamental y no solo psicológico, aspectos que abundan en la literatura. Por ello, hay todavía mucho camino por recorrer en materia de investigación que aporte luz suficiente para intervenciones efectivas.

- Los profesionales en el ámbito educativo requieren una formación específica y especializada en género para mediar adecuadamente en conflictos y situaciones de ciberacoso, sin olvidar que estas violencias forman un continuo que oscila entre el «cara a cara» y la «máscara» que proveen las tecnologías digitales. Estas dinámicas se materializan en la escuela, pero calan en otros espacios y tiempos de las víctimas, donde irrumpen de forma abrupta y sin permiso y no cesan, por tanto, con la desconexión de internet o del móvil.

## Referencias bibliográficas

- Cross, Emma-Jane; Piggan, Richard; Douglas, Thaddaeus; Vonkaenel-Falst, Jessica (2012). *Virtual Violence II: Progress and Challenges in the Fight against Cyberbullying*. Londres: Beat bullying. Disponible en: <https://www.cybersmile.org/wp-content/uploads/Virtual-Violence-IIBeatBullying.pdf>
- Donoso-Vázquez, Trinidad (2014). *Ciberacoso en función del género. Propuestas de análisis*. V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (pp. 873-892), Sevilla (Universidad de Sevilla), 3-4 julio. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/41042>
- Erdur-Baker, Özgür (2009). «Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools». *New Media & Society*, 12(1): 109-125. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444809341260>
- Hinduja, Sameer; Patchin, Justin (2008). «Cyberbullying: an exploratory analysis of Factors related to offending and victimization». *Deviant Behavior*, 29: 129-156. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01639620701457816>
- Fundación ANAR (2016). *I Estudio sobre ciberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR: Fundación Mutua Madrileña. Disponible en: [http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=4998](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4998)
- Mishna, F.; Khoury-Kassabri, M.; Gadalla, T.; Daciuk, J. (2012). «Risk factors for involvement in cyberbullying: Victims, bullies and bully-victims». *Children and Youth Service Review*, 34: 63-70.
- Navarro-Gómez, Noelia (2017). «El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles». *Clinica y Salud*, 28(1): 25-31. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130527416300573>
- Smith, Peter (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Congreso Educación Palma de Mallorca (pp.1-17), Palma de Mallorca, 4-5-6 mayo.
- Smith, Peter; Mahdavi, Jess; Carvalho, Manuel; Fisher, Sonja; Russell, Shanette; Tippett, Neil (2008). «Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49: 376-385. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/abstract;jsessionid=6FEB079EDC085B81601551D38126C5D4.f03t02>



# 5. La violencia de control en las redes sociales: cómo identificarla y actuar

**Victoria A. Ferrer Pérez**  
**Virginia Ferreiro Basurto**  
**Esperanza Bosch Fiol**  
Universitat de les Illes Balears

## 5.1 Introducción

En pleno siglo XXI las relaciones de pareja siguen respondiendo a antiguas fantasías románticas que condicionan dichas relaciones, teledirigen los afectos y expectativas y justifican, en última instancia, conductas violentas (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). Asimismo, las cifras más actuales muestran que el fenómeno de la violencia de género es cada vez más frecuente en edades tempranas (Delegación de Gobierno para la violencia de Género, 2015).

A su vez, se observa cómo los mitos del amor romántico vinculados al control de la pareja o expareja persisten, no solo en el mundo offline (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009; Lillo, 2014), sino también en el mundo tecnológico, generando nuevas formas de control y violencia de género (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Estébanez y Vázquez, 2013; Torres, Robles y De Marco, 2013) que afectan particularmente a los y las más jóvenes, para quienes la vida cotidiana se ha abierto de forma natural a los espacios virtuales como nuevos contextos sociodigitales a ocupar y controlar. De hecho, según el VI Estudio Anual Sobre Redes Sociales (IAB, 2015), el 97 % de menores de entre 14 y 17 años son usuarios/as de una o más redes sociales, pudiendo observarse cómo estos espacios se convierten en un contexto de socialización muy frecuentado y consumido por los grupos de iguales.

Por ello, es de vital importancia analizar no solo el impacto que está teniendo la violencia de género en edades cada vez más tempranas, sino también detectar cuáles son esas nuevas formas de control surgidas por el uso de las nuevas tecnologías entre las generaciones más jóvenes. Unir control, espacios virtuales, juventud y relaciones de noviazgo nos permitirá dibujar una aproximación a cómo estos elementos se nutren los unos de los otros, y cómo siguen perpetuando la violencia contra las mujeres en la pareja.

A partir de esta premisa, centramos este capítulo en analizar dos aspectos diferentes. Por un lado, mostrar cuáles son, algunas de las nuevas formas de violencia de control que se dan en las redes sociales a lo largo de esas primeras experiencias de noviazgo. Y,

por otro lado, conocer cuál es el grado de percepción del control 2.0 como forma de violencia entre la juventud. Para ello, realizaremos primero un breve repaso al concepto de *violencia de género* y a los mitos del amor romántico como conjunto de creencias potenciadoras de la violencia de control y legitimadoras de esta violencia entre los y las más jóvenes.

## 5.2 La violencia de género y los mitos del amor romántico

Empezaremos este apartado haciendo una breve, pero clarificadora, aproximación al significado del término *violencia de género*. Tarea imprescindible que nos permitirá combatir las falsas creencias extendidas y compartidas entre la sociedad informada, y poder dotarnos intelectualmente de argumentos fiables y sólidos en el debate y la opinión. No es suficiente ser personas informadas, sino que es necesario ser personas bien informadas.

No olvidemos que las tendencias contrarias al feminismo y la lucha por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres no dejan de construir y reconstruir falsos discursos a favor de la igualdad entre sexos, que, en realidad, camuflan las líneas y pensamientos machistas más hegemónicos. Estas tendencias conocidas como posmachistas (Lorente, 2009) o neomachistas (Donoso-Vázquez y Prado-Soto, 2014) esconden en sus afirmaciones, políticamente correctas, la idea de que la violencia de género es un fenómeno que ocurre de manera bidireccional. Una defensa que enturbia el verdadero significado de esta violencia y, en consecuencia, minimiza sus causas y efectos.

Es muy amplio el argumentario científico-académico que avala la falsa creencia sobre la existencia de un acto bidireccional en este fenómeno. Y suficientes las evidencias que rebaten los nuevos y fingidos postulados neomachistas. Pero en este caso, y al no ser este el tema que nos atañe, solo haremos mención a lo que se recoge desde la normativa internacional y estatal como verdad para acotar el significado de la violencia de género. Por todo ello, empezamos revisando la Declaración sobre la eliminación de la violencia de género (ONU, 1994) en la que se entiende esta violencia como: «todo acto de violencia basada en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada».

Esta definición incorpora, a su vez, conductas calificadas como violencia contra las mujeres, que incluyen:

- a. la violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b. la violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales

- en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c. la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra (ONU, 1994).

Una definición muy amplia que abarca múltiples circunstancias sufridas por las mujeres. Sin embargo, en el caso del marco normativo español se reserva el término *violencia de género* a una circunstancia específica. Así, en 2004, se aprobó la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que define este tipo de violencia como:

[...] manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, que se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.

A partir de aquí, y una vez enmarcado el significado real del concepto *violencia de género*, nos interesa destacar cómo vincular este fenómeno con la idea del amor romántico. Es decir, de qué forma la violencia ejercida por el hombre hacia la mujer con la que mantiene una relación sentimental, o la ha mantenido, se nutre de esta manera tan cruel de entender el amor.

Para empezar, diremos que el amor romántico ofrece un modelo de conducta que cuando falla (y eso suele ser siempre o casi siempre) produce frustración y desengaño, siendo uno de los factores que contribuye a favorecer y mantener la violencia en la pareja (Bosch, 2007). Cuanto más aferrado se esté a esta manera de entender las relaciones afectivas, y se crea con fe ciega en los mitos que las alimentan, más probable será cometer violencia en la pareja (González-Méndez y Santana, 2001).

Asimismo, el amor romántico no es un hecho aislado que circula por el tejido social de manera libre y arbitraria. Son muchos los estudios, de corte culturalista, que recogen la idea del amor romántico como un estilo de amor programado por el sistema como la mejor y única manera de amar y ser amado (Herrera, 2010; Estébanez y Vázquez, 2013; Ferrer y Bosch, 2013). Por ello, en nuestro trabajo asumimos estas palabras de Bosch *et al.* (2013): «Partimos de una construcción culturalista, considerando que el amor, y, particularmente el amor romántico, es, fundamentalmente, una construcción social y cultural que depende en gran medida de cómo nos socializamos (p. 45)».

Por tanto, si el amor es entendido como una construcción centrada en creencias sociales y culturales, y sabemos que nuestro conjunto de creencias responde a un orden social jerárquico y asimétrico basado en el sexo y designado por el patriarcado (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Rebollo-Catalán, 2010), podemos considerar que el amor romántico no es más que un mecanismo encargado de contribuir a una socialización diferencial, otro producto de control, gestado en el sustrato patriarcal para perpetuar desigualdades y fijar beneficios y poderes según el sexo (Jonásdóttir, 1993; Horno, 2009; Ruiz-Repullo, 2009).

Según Liz Russell (1996):

Las teorías feministas contemporáneas ven en el tradicional (y patriarcal) concepto del *amor* un elemento clave que ha conducido a la opresión de las mujeres. De acuerdo con estas teorías, el amor es una construcción social que el patriarcado utiliza para mantener el statu quo, que, desde temprana edad, las niñas aprenden a través de los cuentos de hadas, los mitos y los medios de comunicación.

De este último párrafo podemos resaltar un concepto que ya ha sido mencionado, el de socialización diferencial entre sexos. No profundizaremos en desarrollar esta idea, pero sí recordaremos que la sociedad plantea expectativas diferenciadas para niños y niñas a través de una violencia simbólica muy estricta y contundente, como son los cuentos de hadas y princesas, las campañas de juguetes, las películas y los anuncios publicitarios. Todo este cúmulo de canales de información dictaminan los roles que deberán desempeñar en sus vidas, a qué tendrán que responder y qué esperar de los futuros acontecimientos vitales (Herrera, 2011; Ferrer y Bosch, 2013). Esta autora, a su vez, destaca el papel que juegan los medios de comunicación (uno de los más potentes agentes socializadores, junto con las familias, escuela y grupos de iguales) en la construcción de la identidad de niños y niñas, quienes consumen de manera pasiva y entretenida desde edades muy tempranas todo lo que reciben, sin disponer de capacidades lo suficientemente trabajadas, ni criterios lo suficientemente analíticos como para destapar el verdadero impacto que supone para ellos y ellas el consumo de este tipo de pasatiempo, incluyendo el entender qué es el amor y cómo sentirlo.

Por otro lado, esta autora, al hablar de mitos, nos da la clave para seguir avanzando en este apartado y poder dar paso al entendimiento del papel que juegan los mitos del amor romántico en las relaciones de noviazgo y la violencia de género. Hasta el momento hemos centrado la idea de amor romántico como una herramienta de poder y orden social para hombres y mujeres, en la que la conjunción de creencias patriarcales del amor incita a legitimar las conductas violentas sobre las mujeres con las que se mantiene o han mantenido una relación.

Serán los mitos los que se encarguen de alimentar la existencia y mantenimiento de esta manera de entender el amor y ser amada/o. Según Carmen Ruiz-Repullo (2016) por mito podemos entender una preconcepción de ideas que, referidas al amor romántico, muestran una especie de verdades compartidas que perpetúan los roles desiguales y las asimetrías entre sexos, y que se asumen en el noviazgo como parte de la relación mantenida.

A su vez, estas falsas creencias poseen una gran carga emocional y sentimental que refuerzan los valores y pseudoverdades del grupo, condicionante que las transforma en supuestamente racionales y normativas. Este hecho nos obliga a trabajar de lleno en la ruptura de estos ideales tan resistentes al cambio y de gran aceptación social (Bosch y Ferrer, 2002; Bosch, 2007; Ferrer, Bosch y Navarro, 2010), principalmente entre las franjas de edades más jóvenes (Díaz-Aguado y Carvajal-Gómez, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). No podemos olvidar que la cultura del amor romántico ejerce

una enorme influencia en estas franjas de edad, propiciando relaciones de noviazgo que podrían ser potencialmente destructivas debido a una excesiva visión romántica del amor, enseñando a aguantar relaciones que podrían ser asfixiantes, y donde el control pudiera estar justificado como manifestación o expresión de un sentimiento de amor (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009).

Por último, mencionar que, según Carlos Yela (2003), los mitos románticos son el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta y verdadera naturaleza del amor, y que existe un listado de mitos del amor romántico bastante consensuado en la literatura científica (Yela, 2003; Ferrer *et al.*, 2010; Bosch *et al.*, 2013):

**Figura 5.1** Mitos del amor romántico



### **5.3 El control como señal de amor: la violencia del control**

Empezaremos mencionando que el control es un mecanismo muy sutil de poder totalmente asimétrico. Recordemos, una vez más, que vivimos en sociedades patriarcales, donde los hombres ocupan posiciones de dominación y las mujeres posiciones subordinadas. Si este hecho lo aislamos entre las personas más jóvenes,



podemos decir que chicos y chicas no disponen de las mismas posibilidades de ejercer poder, y, a su vez, el poder que recae sobre los chicos sitúa a las chicas en el aprendizaje de posiciones sumisas, de sometimiento y dominación, frente a una posición de control y dominio por parte de ellos (Expósito, 2011).

Por ello, no es de extrañar encontrar una elevada producción de estudios en los que se presenta una asociación entre el control y la violencia de género en la juventud. Como se muestra en la Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer (2015), el 25 % de chicas de entre 16 y 19 años afirma haber sufrido violencia de control por sus parejas, en los últimos 12 meses. A su vez, María José Díaz-Aguado y María Isabel Carvajal-Gómez (2011) destacan que las mayores situaciones de maltratos que vive la adolescencia suelen ser por control abusivo. Mientras que el estudio de Carmen Ruiz-Repullo (2016) destaca cómo las propias chicas argumentaban que los primeros estadios de la violencia se definen por el control en diversos ámbitos de sus vidas, como las amistades, la forma de vestir, los hobbies, o las redes sociales.

Así, el control se convierte en un mecanismo utilizado por los hombres para alcanzar las expectativas depositadas en las relaciones sentimentales, desde edades tempranas. De hecho, si revisamos el modelo piramidal propuesto por Esperanza Bosch *et al.* (2013) vemos que uno de los cinco escalones que forman esta estructura piramidal, y que explican el proceso de los diferentes tipos de violencia que sufren las mujeres, ya recoge el concepto *expectativas de control*. Representando todas aquellas conductas aceptadas y realizadas por los hombres con el fin de lograr el control sobre las mujeres, sus vidas, sus cuerpos, sus amistades, sus familiares, su economía, etc. En palabras de estas autoras:

Aquellos hombres que no cuestionan ninguno de los mitos y creencias sobre el significado de la masculinidad, desarrollarán una serie de estrategias de control de su pareja o de las mujeres de su entorno, desarrollarán conductas violentas de uno u otro tipo cuyo fin es perpetuar una situación de poder (masculino) y sumisión (femenino). (p. 283)

En definitiva, el control no deja entrever ninguna oportunidad al entendimiento de las relaciones de pareja como saludables, por su directa vinculación con la violencia de control en las relaciones de noviazgo. Entonces, ¿por qué existen mitos románticos encargados de difundir estas creencias tan tóxicas para las mujeres?, y, lo que es más importante ¿cómo se perpetúa la aceptación de estas creencias de control? Queda bastante claro que la respuesta a la primera cuestión se encuentra en la intención de proteger la hegemonía y poder masculino que el patriarcado ha reservado a los hombres.

Por otro lado, y dando respuesta a la segunda cuestión, los mitos del amor romántico presentan diferentes formas de expresión que pueden ser catalogadas según las conductas que representan. Por ejemplo, en el caso del mito del control encontramos una serie de actuaciones que determinan experiencias que tienen como objetivo dominar en todo momento los pasos de sus parejas o exparejas, como «controlar los horarios de la pareja», «impedir a la pareja que vea a su familia o amistades», «no permitir que la

pareja trabaje o estudie» o «decirle las cosas que puede o no puede hacer» (Delegación de Gobierno para la Violencia de género, 2015).

A su vez, estas conductas de control no solo tienen la posibilidad de ser usadas por los chicos con la intención de conseguir la obediencia y sumisión de las chicas, sino que, de forma paralela, el mito de control también implica que las chicas aprendan a minimizar, negar, o, incluso, justificar determinadas conductas de control infligidas por sus parejas, por el simple hecho de normalizarlas y verlas como algo natural. Si a este hecho, le añadimos la sumisión aprendida por las chicas, a la que nos hemos referido anteriormente, se reducen las posibilidades que ellas tienen de detectar el control y la violencia que reciben en sus relaciones de noviazgo.

En definitiva, sabemos que la violencia de control es una de las violencias más toleradas por los y las adolescentes, llegando a no ser identificados determinados comportamientos de control como violencia de género. Es decir, uno de cada tres jóvenes de 15 a 29 años (33 %) considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias llevar a cabo alguna de las experiencias de control comentadas (Delegación de Gobierno para la Violencia de género, 2015).

## **5.4 El control 2.0 en las relaciones de noviazgo**

Antes de entrar de lleno en este apartado, conviene realizar un breve repaso de lo visto hasta el momento: El control es considerado como un mecanismo de dominación que se da en la violencia de género. La supuesta legitimidad de esta violencia de control en el contexto de una sociedad patriarcal viene dada por los mitos del amor romántico, concretamente, por los mitos de control, que, a su vez, naturalizan las conductas de control de los hombres hacia las mujeres con las que mantienen o han mantenido una relación, consiguiendo, así que el control pueda ser minimizado, negado o justificado, y, por tanto, aceptado por las chicas, las mujeres, y la sociedad.

Sin duda, hemos enmarcado toda una realidad de mitos de control y violencia de género en un mundo no virtual, sin tener en cuenta (de momento) el avance y desarrollo de la Sociedad de la Información, en la que los entornos virtuales han supuesto un cambio en la morfología del tejido social y en las maneras de entender los espacios, tiempos y formas de comunicación (Castells, 2001), calando también en la manera de gestionar y entender las relaciones afectivas.

La incorporación de las nuevas tecnologías nos obliga pues a ampliar la vista, y a centrarnos en observar y analizar el impacto que han tenido en la sociedad en general, y en la violencia de género en particular.

Como nos recuerdan Ianire Estébanez y Norma Vázquez (2013), la facilidad de conexión, la inmediatez y la generalización de las redes sociales para estar en contacto están suponiendo nuevos modelos de expresión de la juventud, así como una particular manera de comunicarse. Son ellos y ellas, la población denominada *nativos/as digitales*, quienes desde siempre han vivido el mundo no virtual en paralelo con el mundo virtual.

En palabras de Ignacio Megías y Elena Rodríguez (2014):

Los y las jóvenes usan los ordenadores, los teléfonos móviles y otras tecnologías de información y comunicación (TIC) para hacer las mismas cosas que hacían sin ellas los y las jóvenes en otros tiempos: charlar con amigos, quedar, informarse, ligar, coordinar las actividades cotidianas, felicitar, solicitar y ofrecer ayuda, chismorrear, propagar rumores, acosar, jugar, leer, escuchar música, consumir pornografía, etc. Pero al participar estos dispositivos digitales en esas acciones, cambian las maneras, los tiempos, los espacios, los gestos, los significados. (p. 7)

En relación con la cuestión del control, Torres Alberó, Robles y De Marco (2013) anticipan que el primer punto de atención se centra en pensar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han contribuido a que cualquier persona pueda ampliar el control diario sobre las actividades de otras personas, y, lógicamente, también de su pareja. De hecho, en su estudio de corte cualitativo con jóvenes, identifican una estrecha vinculación del concepto *control* con Internet y las redes sociales. Por su parte, Sebastián *et al.* (2010) determinan que la violencia de género en el noviazgo se ha visto potenciada por las TIC por la multiplicación de elementos de control, aislamiento, dominación, sometimiento e imposición. Y Carmen Ruiz-Repullo (2016) concreta que el control ejercido por los chicos de forma directa se lleva a cabo a partir del uso de las tecnologías, mientras que el control indirecto se lleva a cabo mediante enfados.

En este contexto, Estébanez (2013) presenta el concepto de *cibercontrol* como una manifestación en la vigilancia continuada de las actividades que la chica realiza, de las amistades, comentarios y fotos que comparte, o de su localización por parte de la pareja. Por todo ello, nos planteamos analizar el modo en que los mitos de control han sido transformados en nuevas formas digitales de violencia en las relaciones de noviazgo. De hecho, Ianire Estébanez y Norma Vázquez (2013), hablan de una mayor tolerancia al control virtual por parte de la pareja en ellas y justificación con el ideal de amor romántico («no puede vivir sin mí»).

A partir de aquí, destacaremos los resultados de aquellos estudios que han centrado sus investigaciones en analizar el control ejercido en las relaciones de noviazgo a través de los espacios virtuales desde dos dimensiones concretas: Experiencias sufridas en violencia de género de control virtual, y grado de percepción de conductas de control virtual como violentas.

Estas dos dimensiones forman parte del cómputo total de dimensiones investigadas en el estudio «Las violencias de género 2.0» con alumnado de 3.º y 4.º de la ESO de seis comunidades autónomas a nivel estatal (en el que participamos las autoras de este capítulo y las/os autoras/es del resto del libro). En este estudio se obtuvieron datos acerca de estas dos dimensiones vinculadas directamente con indicadores que analizan el mito del amor romántico y, más concretamente, el mito del control en adolescentes. En la siguiente tabla se presenta la relación entre conductas vinculadas al mito del control virtual, y las dos dimensiones comentadas:

**Tabla 5.1** Relación entre percepción y conductas de control y los mitos del amor romántico

---

DIMENSIONES

---

	Experiencias recibidas en violencia de control virtual	Grado de percepción de conductas de control virtual como violentas.
<b>Conductas vinculadas a los mitos del amor romántico</b>	Controlar a la pareja en Facebook, Twitter.	Revisar varias veces por Internet o móvil dónde está su pareja y qué hace.
	Conocer la contraseña de la pareja en las redes sociales para bloquear amistades.	Obligar a la novia a borrar algunos amigos en Facebook u otras redes sociales.
	Coger el móvil de la pareja para ver llamadas e inspeccionarlo.	Pedir a la pareja las claves de acceso de su email u otras cuentas de internet.
	Obligar a la pareja a quitar fotos.	

## Experiencias recibidas en violencia de género y control virtual

En general, chicos y chicas no tienden a cometer conductas de control virtual sobre sus parejas, aunque, ciertamente, encontramos trabajos que nos desenmascaran esas nuevas formas de materializar el control a través de los espacios virtuales, donde se observa que entre la minoría adolescente que sí las comentan, los chicos afirman cometer más conductas de control hacia sus parejas que las chicas (Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Ruiz-Repullo, 2016; Ferreiro, 2016).

Estébanez y Vázquez (2013) determinan como el WhatsApp se ha convertido en la aplicación que mayores conflictos han ocasionado en las relaciones afectivas, por su facilidad de proporcionar control, y generar conflictividad y celos en las parejas. Una idea también compartida por los resultados del trabajo de Cristóbal Torres Albero, José Manuel Robles y Stefano De Marco (2013) que destacan esta aplicación, junto a otras, como un elemento que puede desatar celos que se ven materializados en aspectos como el sentido de determinadas fotos publicadas, los comentarios que se realizan con respecto a la pareja u otras personas, la falta de respuesta inmediata en los pormenores del día a día, etc. El estudio nacional de María José Díaz-Aguado *et al.* (2013), nos recuerda que el 25,5 % de chicas afirman que las han intentado controlar a través del móvil, frente a un 14,8 % de chicos. Coincidiendo con datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015) donde el 25,1 % de las chicas afirmaban haber sufrido control a través del móvil. Por tanto, el móvil de sus parejas se convierte para los chicos en un «elemento a tener controlado», y, según Carmen Ruiz-Repullo (2016), por ser considerado un espacio de riesgo para la infidelidad.

A su vez, tomar la contraseña de la pareja en las redes sociales es otra de las conductas de control detectadas. Una experiencia vivida mayormente por chicas, como recuerda Carmen Ruiz-Repullo (2016) en su trabajo, en el que menciona los resultados del estudio de María José Díaz-Aguado *et al.* (2013), en el que el 14,8 % de chicas afirman que han usado sus contraseñas, que ellas habían dado confiadamente, frente a un 9,83 % de chicos. Según Carmen Ruiz-Repullo (2016), existen ocasiones en las que tanto chicos como chicas pueden intercambiarse sus contraseñas con sus parejas como señal de amor y confianza, pero también se observa cómo ellos tienen menos predisposición a dar sus contraseñas, sin la existencia de consecuencias, mientras que ellas asumen compartir sus claves para evitarse problemas. Incluso se destaca cómo, ante

una negativa de las chicas, ellos se las ingenian para poder conseguir sus claves sin que ellas sean conscientes, lo que supone una vulnerabilidad de su intimidad.

Desde el estudio «Las violencias de género 2.0», antes mencionado, se identifican y estudian cuatro conductas de control virtual que fueron cometidas mayoritariamente por chicos. Concretamente, en el caso de la Comunidad Autónoma de Baleares, con una muestra de 762 adolescentes (52,4 % chicos y el 47,5 % chicas) (ver tabla 5.2):

**Tabla 5.2** Relación del mito del amor romántico con experiencias sufridas en entornos virtuales por sus parejas según sexo

Mitos del amor romántico	Chicos		Chicas		Total	
	Nunca	Alguna vez o muchas veces	Nunca	Alguna vez o muchas veces	Nunca	Alguna vez o muchas veces
Controlar a la pareja en Facebook, Twitter u otras redes sociales.	70.2% 280	29.8% 119	85.7% 311	14.3% 52	81.15% 618	18.9% 144
Coger la contraseña de la pareja en las redes sociales.	93% 371	7% 28	95.6% 347	4.4% 16	94.2% 718	5.8% 44
Coger el móvil de la pareja para ver las llamadas e inspeccionar el contenido.	78.2% 312	21.8% 87	90.1% 324	9.9% 36	83.9% 639	16.1% 123
Obligar a la pareja a quitar fotos de amigos en Facebook o dejar de whatsappear con alguien.	88.7% 354	11.3% 45	93.9% 341	6.1% 22	91.2% 695	8.8% 67

Estos resultados muestran que las conductas que los chicos de Baleares afirman haber ejecutado alguna o muchas veces son las de controlar a la pareja en las redes sociales con un 29,8 %; seguida de la de mirar el móvil de la pareja para ver llamadas e inspeccionarlo con un 21,8 %. En ambos casos, existe una relación relevante entre el sexo y la conducta. Asimismo, también son ellos quienes afirman haber conseguido la contraseña de la pareja en las redes sociales y obligar a la pareja a quitar fotos de amigos en Facebook o a dejar de wasapear con alguien.

Cabe comentar que, a raíz de los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo, algunos de los cuales han sido presentados en este apartado, en marzo de 2017, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad lanzó una campaña dirigida a la adolescencia y la juventud con la intención de sensibilizar, prevenir y detectar las primeras señales de control que se dan en la pareja a través de Internet y los entornos virtuales. A continuación, presentamos las 10 formas de violencia de género definidas en la campaña:

1. acosar o controlar a tu pareja usando el móvil;
2. interferir en relaciones de tu pareja en Internet con otras personas;
3. espiar el móvil de tu pareja;
4. censurar fotos que tu pareja publica y comparte en redes sociales;
5. controlar lo que hace tu pareja en las redes sociales;
6. exigir a tu pareja que demuestre dónde está con su geolocalización;
7. obligar a tu pareja a que te envíe imágenes íntimas;

8. comprometer a tu pareja para que te facilite sus claves personales;
9. obligar a tu pareja a que te muestre un chat con otra persona;
10. mostrar enfado por no tener siempre una respuesta inmediata.

Así, esta campaña incide en algunas de las conductas que aparecen como más prevalentes en los estudios mencionados.

### **Grado de percepción de conductas de control virtual como violentas**

Todos estos estudios e iniciativas para identificar comportamientos de control a través de las redes se hacen imprescindibles desde el momento en el que se aprecia el modo en que los mitos del amor romántico han calado tan profundamente, llegándose a una normalización de este tipo de conductas en las parejas. Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) detectaron diferentes formas de percibir determinadas conductas de control como comportamientos cariñosos y de interés por parte de la pareja, como, por ejemplo, en el caso de recibir más de 10 llamadas o mensajes al día. Ante esta conducta, los chicos eran capaces de identificarla como forma de control, mientras que ellas, en cambio, veían cariño e interés. Este tipo de resultados supone que muchas chicas pueden estar sufriendo cibercontrol en sus relaciones de noviazgo y no son conscientes de esas situaciones.

Es decir, no hay conciencia de que algunas de estas conductas suelen formar parte del control abusivo, y la violencia de control no suscita el mismo rechazo que otras violencias, como la física, sexual o verbal. De hecho, los resultados de los estudios sobre el tema apuntan en esta línea y solo el 67 % de jóvenes entre 15 y 29 años consideran inaceptable la violencia de control (frente a un 97 % de rechazo de la violencia física y sexual, y un 93 % de rechazo de la violencia verbal). Es decir, uno de cada tres jóvenes (33 %) considera inevitable o aceptable este tipo de violencia (Delegación del Gobierno de la Violencia de Género, 2015).

En el estudio «Las violencias de género 2.0» mencionado antes, concretamente en el caso de Baleares, de las tres conductas de control que se proponían para identificar como violentas o no entre adolescentes, la conducta percibida como menos violenta, tanto por chicas como por chicos, fue «Revisar varias veces por Internet o móvil dónde se encontraba la pareja y qué hacía». Mientras que «Obligar a la pareja a borrar amigos/as de Facebook o de otra red social», y «Pedir a la pareja las claves de acceso de su mail u otras cuentas de Internet» eran consideradas como más violentas, pero sin llegar a puntuaciones máximas (ver la tabla 5.3):

**Tabla 5.3** Medias por sexo del grado de percepción de conductas de control como violentas (1 nada violenta; 5 muy violenta)

	Media (Desviación típica)		
	Chicos	Chicas	Total
Revisar varias veces por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace.	3.66	3.79	3.72

	(1.171)	(1.222)	(1.197)
Obligar a la pareja a borrar amigos/as de Facebook o de otra red social.	4.08 (1.090)	4.14 (1.139)	4.11 (1.113)
Pedir a la pareja las claves de acceso de su mail u otras cuentas de Internet.	4.16 (1.101)	4.12 (1.173)	4.14 (1.135)

En este caso, y a diferencia de otros estudios, las chicas presentan una mayor percepción de violencia que los chicos en dos de las conductas, en cambio, los chicos perciben como más violenta la conducta de «Pedir a la pareja las claves de acceso de su mail u otras cuentas de Internet», un acto definido por diferentes autores y autoras como una señal de amor. Por tanto, podemos decir que, en función del grado de manifestación de las conductas de control en las redes, estas pueden ser más o menos identificadas como violentas entre adolescentes.

Como punto final de este apartado, mencionar que, de los diferentes grados de percepción de las conductas analizadas en este estudio, básicamente en la dimensión de amor romántico las chicas son quienes tienen una mayor percepción de violencia. Esto puede ser debido, entre otros factores, al trabajo que se lleva a cabo en las aulas en sensibilización y detección de los mitos del amor romántico, una condición a tener en cuenta de cara a futuras intervenciones con adolescentes y jóvenes.

## 5.5 Cómo prevenir e identificar las conductas de violencia de control en las relaciones de noviazgo

Para finalizar, plantearemos tres reflexiones acerca de la prevención e identificación de conductas de violencia de control virtual en las parejas jóvenes:

1. Sin lugar a dudas, la mejor intervención para romper con los mitos del amor romántico en adolescentes y jóvenes ha de plantearse desde un enfoque preventivo construido desde una educación en valores de igualdad, tolerancia, diálogo y resolución de conflictos, y desde edades tempranas.

Para ello, en la *Guía de coeducación del instituto de la mujer* (2008) disponemos, por ejemplo, de una propuesta pedagógica interesante, que permite dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, proponiendo una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje. A este modelo educativo nos referimos con el nombre de *coeducación*, la mejor herramienta de la que disponemos para conseguir una educación en base al principio de igualdad de oportunidades entre chicas y chicos, que permite la transformación de las relaciones jerárquicas entre sexos y la transgresión de los estereotipos y roles de género.

A su vez, la coeducación amplía los espacios de intervención más allá de lo estrictamente curricular, e involucra a todos los agentes al considerar que el sistema

educativo no puede eliminar por sí solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad (Subirats, 1999).

2. En esta línea, de nada sirve gastar energías defendiendo posicionamientos en torno a qué agente socializador es el responsable del considerable aumento de las expresiones de control virtual en parejas jóvenes, o en señalar qué agente ha de ser el encargado de trabajar su erradicación. El debate no se centra en buscar un culpable entre las familias, escuelas, o medios de comunicación de la existencia y reproducción de un sistema patriarcal asimétrico y sexista en entornos virtuales. Y menos aún, en buscar sobre quién recae la responsabilidad de prevención e identificación de este tipo de comportamientos.

No se puede responsabilizar de la transmisión y prevención de la violencia de género y las violencias machistas, de manera exclusiva, a un único colectivo social. Cada uno de ellos influye con mayor o menor intensidad sobre el/la menor en función de los estados sensibles de su desarrollo vital. Por tanto, no podemos hacer frente a este fenómeno pensando que es trabajo de una única esfera, sino al contrario. Una mirada sistémica en valores y creencias beneficia una línea de intervención común, con coherencia y credibilidad, aunando de este modo sinergias que fomenten la normalización de valores libres de estereotipos sexistas, tales como el respeto, la tolerancia, la independencia y la libertad.

En definitiva, construir un ideal de amor alejado de los mitos del amor romántico y las relaciones de pareja tóxicas, dependientes, controladas, que mellan el autoconcepto de las mujeres dependerá de cuál sea el grado de implicación de cada una de las partes socializadoras.

A su vez, a este reparto de responsabilidades cabría añadir elementos propios del macrosistema. La política y su voluntad por implementar una sociedad de la información más igualitaria y equitativa entre sexos se convierten en piezas imprescindibles en el engranaje para combatir las desigualdades entre mujeres y hombres y la violencia de género. Sin una adecuada voluntad política a favor del cambio, un marco normativo que consiga que la igualdad formal sea real, políticas de igualdad y presupuestarias con perspectiva de género, y una renuncia a modelos hegemónicos de control y poder masculinizados, será complicado disponer de herramientas que favorezcan una nueva morfología y entendimiento de las relaciones de pareja.

3. Finalmente, responsabilizar a los avances tecnológicos del control virtual que se da en las relaciones de pareja, se convierte en una postura peligrosa y cuanto menos alarmista. Esta postura no hace más que ocultar el verdadero origen del problema, que, como se ha presentado a lo largo de este capítulo, recae sobre la historia sociocultural de la desigualdad, que ha permitido diseñar conductas discriminatorias por razón de sexo, asimetrías de poder y diferentes privilegios entre mujeres y hombres, así como la legitimación del fenómeno de la violencia de género. Por ello, según Ferreiro (2014), acabar con las nuevas tecnologías, espacios virtuales y redes sociales como solución a nuestros problemas no sería un gran acierto. Sin duda, la aparición del mundo virtual ha



acrecentado de manera exponencial la violencia en las parejas con la aparición de nuevos medios y canales de comunicación mucho más ágiles, rápidos y omnipresentes. Pero, y siguiendo a la autora, el desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación han supuesto también nuevas oportunidades productivas, económicas, sociales, educativas y socioculturales para la población mundial (dejando de lado aquí el debate de las brechas digitales y la exclusión sociodigital).

Desde las políticas del desarrollo de la sociedad de la información no solo se pretende alcanzar una sociedad más igualitaria, sino que, además, a través de las herramientas y recursos que nos proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación se busca contribuir a un cambio de valores. Ello se muestra con el diseño de diferentes aplicaciones para la detección de conductas de control y relaciones de pareja poco saludables, y que dan respuesta a las manifestaciones de violencia vividas para afrontar la situación y poder salir de ella, como, por ejemplo:

### ***APP «GVA De Igual a Igual»***

Conselleria de Igualtat de València.

Dirigida a adolescentes. Contestando a unas preguntas permite detectar situaciones de maltrato. También ofrece información sobre los recursos con los que cuenta la Administración valenciana para denunciar.

Android: <[https://play.google.com/store/apps/details?id=es.gva.digualaigual&hl=es\\_419](https://play.google.com/store/apps/details?id=es.gva.digualaigual&hl=es_419)>

iOS: <<https://itunes.apple.com/nz/app/gva-de-igual-a-igual/id1171723102?mt=8>>

### ***APP «GVA Ni más Ni menos»***

Conselleria de Igualtat de València.

Guía para padres y madres. Muestra indicadores en los cambios de comportamiento de una joven (dejar de salir con sus amistades, no mostrar interés por las actividades que siempre le han gustado o estar evasiva...) para motivar un acercamiento y comunicación con la menor.

Android: <[https://play.google.com/store/apps/details?id=es.gva.nimasnimenos&hl=es\\_419](https://play.google.com/store/apps/details?id=es.gva.nimasnimenos&hl=es_419)>

iOS: <<https://itunes.apple.com/es/app/gva-ni-mas-ni-menos/id1140100942?mt=8>>

### ***APP «SMS. Amor 3.0»***

Desde octubre de 2013, por Instituto Canario de Igualdad, Gobierno Canario.

Prevenir y sensibilizar a jóvenes sobre la violencia machista. Permite chequear el grado de machismo a través del móvil. Incorpora cuestionarios para analizar si existe machismo en las parejas y desmiente los mitos y mentiras que existen alrededor de esta violencia.

Android: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=es.generando.sms&hl=es>>

### **APP «Relación Sana»**

Desde noviembre de 2012, por la Consejería de Presidencia del Gobierno Autónomo de Murcia.

Android: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.playroom.violenciadegenero>>

iOS: <<https://itunes.apple.com/es/app/relacion-sana/id579025736?l=en&mt=8>>

### **APP «Enrédate sin machismo»**

Desde noviembre de 2012, por Consejería de Juventud, Educación e Igualdad y el Instituto Insular de Atención Social Sanitaria del Cabildo Insular de Tenerife.

Analiza la violencia de género entre jóvenes a través de un juego. Incluye una guía para ver si hay algo en la relación que no esté bien.

Android: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=es.metritz.esm&hl=es>>

### **APP «el botón del pánico#NIUNAMENOS»**

Desde noviembre de 2012, por la Consejería de Presidencia del Gobierno Autónomo de Murcia.

Permite enviar una alerta por SMS a determinados contactos para que asistan en caso de emergencia. Puede instalar un botón para situaciones en las que no sea posible entrar a la app.

Android: <[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ast.niunamenos&hl=es\\_419](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ast.niunamenos&hl=es_419)>

iOS: Para iOS existe una versión similar.

En definitiva y, para terminar, al igual que ocurre con el lenguaje y su posible uso sexista, tenemos que focalizar nuestras intervenciones no en restringir o limitar su uso, sino en ofrecer estrategias óptimas que favorezcan un buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

## **Referencias bibliográficas**

- Bosch, Esperanza (dir.) (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. España: Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer. Disponible en: <<http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf>>
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra-Feminismos.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria; Alzamora, Aina (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria; Ferreiro, Virginia; Navarro, Capilla (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.
- Cantera, Itziar; Estébanez, Ianire; Vázquez, Norma (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Bilbao: Servicio de Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio, Emakunde. Disponible en: <<http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Resumen-violencia-contra-mujeres-jovenes-noviazgo.pdf>>
- Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Delegación de Gobierno para la Violencia de género (2015). *La percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad-Centro de Publicaciones.

- Disponible en:  
<[http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20\\_Percep](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percep)>  
Díaz-Aguado, María José; Carvajal-Gómez, María Isabel (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad-Centro de Publicaciones.
- Disponible en:  
<[http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS\\_COLECCION/libro8\\_adoles](http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adoles)>  
Díaz-Aguado, María José; Martínez, Rosario; Martín, Javier (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad-Centro de Publicaciones.
- Disponible en:  
<[http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/La\\_evolucion\\_de\\_la\\_adolescencia\\_espaola\\_sobre\\_la\\_iguak](http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/La_evolucion_de_la_adolescencia_espaola_sobre_la_iguak)>  
Donoso-Vázquez, Trinidad; Prado-Soto, Nieves (2014). «Neomachismos en espacios virtuales». En: Donoso-Vázquez, Trinidad (ed.). *Violencias de género 2.0* (págs. 47-56). Barcelona: Kit-book. Disponible en:  
<[http://iknowpolitics.org/sites/default/files/completo\\_violencias\\_de\\_genero\\_2.0.pdf](http://iknowpolitics.org/sites/default/files/completo_violencias_de_genero_2.0.pdf)>
- Estébanez, Ianire (2013). *Las nuevas tecnologías como arma de control*. Encuentros Internacionales sobre el Impacto de los diversos fundamentalismos religiosos, políticos, económicos y culturales en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (págs. 1-9), Donostia, noviembre 2013. Disponible en:  
<<http://minoviomecontrola.com/wp-content/uploads/2012/10/Sexismo-y-violencia-machista-en-la-juventud.-Las-nuevas-tecnolog%C3%ADas-como-arma-de-control.pdf>>
- Estébanez, Ianire; Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en:  
<[http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sare](http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sare)>
- Expósito, Francisca (2011). «Violencia de género». *Mente y cerebro*, 48: 20-25. Disponible en:  
<<http://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>>
- Ferreiro, Virginia (2014). *La brecha digital, una nueva forma de discriminación hacia las mujeres. La toma de decisión en los usos de internet*. Palma de Mallorca: UIB
- (2016). «Datos territoriales sobre violencias de género 2.0. El caso de las Islas Baleares». Universitat de les Illes Balears. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0B9rRNrs6HNW6ZS1haTNDbGdkbWs/view>>
- Ferrer, Victoria; Bosch, Esperanza (2013) «Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación». *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 17(1): 105-122. Disponible en:  
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>>
- Ferrer, Victoria; Bosch, Esperanza; Navarro, Capilla (2010). «Los mitos románticos en España». *Boletín de Psicología*, 99: 7-31. Disponible en: <<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-1.pdf>>
- González-Méndez, Rosaura; Santana, Juana Dolores (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, Coral (2010). «El amor es político. Ningún amor es igual. Otras formas de quererse son posibles». Blog. Disponible en: <<http://haikita.blogspot.com.es>>
- Horno, Pepa (2009). *Amor y violencia. La dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad. Disponible en:  
<<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudios/Informes/docs/009-guia.pdf>>
- Interactive Advertising Bureau (2015). «VI Estudio Anual sobre Redes Sociales IAB». Disponible en:  
<[http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio\\_Anual\\_Red\\_Sociales\\_2015.pdf](http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anual_Red_Sociales_2015.pdf)>
- Jonasdottir, Anna (1993). *El poder del amor: ¿le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra-Feminismos.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, n.º 313 de 29/12/2004, Referencia: BOE- A-2004-21760 (pp. 42166-42197). Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>>
- Lillo, Juan (2014). *Laboratorio. Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Navarra: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud e Instituto Navarro para la Familia e Igualdad. Disponible en:  
<<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/8346E44F-1C60-4850-AAC8-7934034AB5C6/307347/laboramorioweb.pdf>>
- Lorente, Miguel (2006). «El posmachismo ya está aquí». *Elmundo.es*. Disponible en:  
<<http://www.elmundo.es/yodona/2009/01/30/actualidad/1233307801.html>>
- Megías, Ignacio; Rodríguez, Elena (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud-Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Disponible en:  
<<http://boletines.prisadigital.com/Jovenes-y-comunicacion-2014.pdf>>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1994). «Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las

- mujeres». *Resolución de la Asamblea General 48/104*.
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2010). «Perspectivas de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo». En *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz* (págs. 11-32). Madrid: ACSUR: Las Segovias.
- Ruiz-Repullo, Carmen (2009). *Abre los ojos. El amor no es ciego*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer- Consejería por la Igualdad y Bienestar Social. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/28777.pdf>>
- (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>>
- Russell, Liz (1996). «El amor y el Baile de los siete velos: una aproximación feminista al amor». En: Segarra, Marta; Carabí, Ángels. (ed.). *Amor e identidad* (págs. 261-267). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Sebastián, Julia; Ortiz, Beatriz; Gil, Macarena; Gutiérrez, Marga; Hernáiz, Alba; Hernández, Juan (2010). «La Violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes. ¿Hacia dónde caminamos?». *Clínica Contemporánea*, 1(2): 71-83.
- Subirats, Marina (1999). «Género y Escuela». En: Lomas, Carlos (ed.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (19-32). Barcelona: Paidós Educador.
- Torres Albero, Cristóbal; Robles, José Manuel; De Marco, Stefano (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad-Centro de Publicaciones. Disponible en: <[http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El\\_Ciberacos\\_Ju](http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El_Ciberacos_Ju)>
- Yela, Carlos (2003). «La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas». *Encuentros de Psicología Social*, 1(2): 263-267.



# 6. La otra cara de la luna: la violencia invisible contra las mujeres en las redes sociales

Ángeles Rebollo-Catalán  
Virginia Mayor-Buzon  
Alba Vico-Bosch  
Universidad de Sevilla

## 6.1 Presentación

Son cada vez más las voces que alertan sobre la aparición de nuevas manifestaciones de la violencia de género con la popularización de las tecnologías móviles y el importante papel que juegan los entornos virtuales y, en especial, las redes sociales en la socialización de los jóvenes. Las dinámicas relacionales en estos espacios virtuales revelan una sociedad profundamente desigual en la que los viejos valores del patriarcado siguen vigentes y están lejos de ser reemplazados. Las nuevas posibilidades para la interacción han hecho emerger prácticas que creíamos ya superadas o, al menos, controladas y en retroceso social.

En este capítulo, queremos presentar algunos datos para la reflexión en torno a aquellas expresiones de la violencia de género que pasan más desapercibidas porque han sido naturalizadas, invisibilizadas o automatizadas. Son estas expresiones y manifestaciones las que crean, a nuestro juicio, ambientes, climas o contextos propicios a la violencia contra la mujer en sus formas más feroces. El maltratador avisa y avisa mucho, va dejando una ingente cantidad de pistas de lo que va a hacer en su interacción social en diferentes situaciones y contextos. Y es aquí precisamente donde nos parece más interesante fijar nuestra atención. ¿Por qué, si avisa, no lo vemos? O incluso más aún, ¿por qué si avisa y lo vemos, lo justificamos? Es nuestra intención poner el foco en las personas y grupos que ven la violencia, conviven con ella y no hacen nada o, en el peor de los casos, participan de ella, aunque de forma inconsciente o no deliberada.

La violencia contra la mujer solo es posible cuando hay circunstancias sociales que la propician. Algunos de los ingredientes de un entorno tóxico que perpetúa la violencia contra la mujer son el silencio, la falta de empatía, la sombra de la duda, mirar para otro lado, reprochar y culpar a la mujer de lo que le ocurre, justificar la conducta del agresor e incluso reír y compartir sus bromas y comentarios humillantes sobre las mujeres. Todo esto nos hace cómplices. Estos contextos se revelan entonces como entornos poco

seguros y saludables para las mujeres por lo que suponen de manifestaciones y expresiones de una cultura de predominio masculino y machista que no solo cosifica el cuerpo de las mujeres, sino que plantea modelos de atracción, seducción y relación en los que ellas no tienen el control de su imagen, su cuerpo, su sexualidad e intimidad.

En este capítulo, queremos presentar algunos datos sobre las situaciones de violencia de género que ven los y las adolescentes en las redes sociales y las acciones que emprenden para hacerle frente. Estos datos proceden de una encuesta realizada a estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía y de las observaciones recogidas durante la realización de talleres de sensibilización en el marco del proyecto Violencias de género 2.0 (financiado en el marco de la I Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades Digitales de la Fundación BBVA).

## **6.2 De la violencia invisible a la visible contra la mujer**

Cuando una mujer cuenta que su pareja la maltrata o la agrede no solo se enfrenta al miedo, la vergüenza y el estigma, también supone llegar al final de un escarpado y tortuoso camino en el que ha tenido que desenamorarse, aprender a no oír ni creer a su pareja, convencerse de que no la quiere, dejar de rumiar la pena, etc. Estas son solo algunas de las estrategias que ellas emplean para recuperarse de una relación de maltrato y reconstruir sus vidas (Cala, 2010), lo que refleja el esfuerzo que realizan las mujeres para sobrevivir y salir de estas relaciones. De ahí que hoy hablemos de mujeres supervivientes, más que de mujeres víctimas de la violencia, cuando nos referimos a las que sobreviven y se recuperan de una relación de maltrato.

Pero, sin duda, lo más costoso del proceso de recuperación, según ellas mismas cuentan, es, por un lado, repensar su propio sistema de creencias y valores de lo que significa ser mujer y su forma de entender las relaciones de pareja y, por otro, enfrentarse al escrutinio social sobre su vida privada. Son, desgraciadamente todavía frecuentes los discursos sociales que siembran la sombra de la duda sobre los testimonios de mujeres que denuncian e, incluso, insisten en la falsedad de las denuncias por violencia de género. Esto es, como afirma Lorente (2009), un mecanismo social más de la estrategia neomachista para dejar impunes estos delitos, en los que el agresor habitualmente es hombre y la víctima mujer. Ejemplo de ello son las informaciones que se publican sobre la vida de las mujeres que denuncian y que tratan de desacreditar y restar veracidad a sus testimonios (las tres versiones de la víctima de violación de sanfermines; la vida «normal» de la chica violada en San Fermín, etc.).

Todo esto nos indica la vigencia del proceso desigual de socialización que legitima la violencia como práctica contra las mujeres hasta el punto de que no sea percibida por las propias víctimas porque la han normalizado. Por ello, Ruiz-Repullo (2016) plantea la necesidad de sensibilizar para hacer visible lo que no se reconoce e incluso se «normaliza» ya que, mientras la violencia física se reconoce y denuncia, no ocurre así con la violencia psicológica que pasa desapercibida e incluso es «asumida» como parte de la relación. Algunas conductas o indicadores de la violencia psicológica que más se

normalizan son el control (vigilancia constante, prohibiciones, etc.), el aislamiento (impedir la vida social más allá de la pareja, boicoteo de amistades, canalizar toda actividad social a través de la pareja, dedicación exclusiva a la pareja, etc.), los celos (relación de posesión, muestra de amor, etc.), la invasión de la intimidad (compartir contraseñas), el acoso, la descalificación y humillaciones, la manipulación emocional, la indiferencia afectiva, las amenazas y presión sexual.

Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) añaden que la violencia de género en la adolescencia se hace más compleja por dos circunstancias: la primera se refiere al hecho de que ni las propias chicas que la sufren tienen conciencia de ello por la «normalización» de actitudes y comportamientos machistas, y la segunda a la asociación que establecen entre violencia de género y relaciones de parejas estables con convivencia y no con relaciones esporádicas.

Según el estudio que Martín Montilla, Pazos Gómez, Montilla Coronado y Romero Oliva (2016) realizan con adolescentes de 16 a 19 años, las redes sociales se utilizan para intimidar, humillar, controlar a la pareja, usurpar la identidad e incluso como violación de la intimidad tras las rupturas de pareja. Los datos de este estudio también ponen de manifiesto que es la humillación la forma de violencia activa más frecuente en todos los rangos de edad, encontrando además que el 17,9 % de estudiantes mayores de 18 años reconoce con mucha frecuencia dar de alta, con foto incluida, a su pareja o expareja en una web donde se trata de votar a la persona más fea, menos inteligente y cargarle de puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares y que el 13,9 % muy frecuentemente ha dado de alta la dirección de correo electrónico de su pareja o expareja para que sea víctima de acoso, contacto de desconocidos, etc.

¿Por qué hablar, entonces, de la violencia invisible? Como hemos tratado de poner de manifiesto, hay una violencia simbólica que se sostiene en un sistema social de creencias y valores sobre lo que significa ser mujer y ser hombre y sobre sus relaciones sin la cual no sería posible la violencia más visible. Pero, además, esta violencia invisible se normaliza y se asume por las propias víctimas como parte de la dinámica social sobre la base de una premisa incuestionable: la necesidad y el deseo que tenemos las personas como seres sociales que somos de ser aceptadas y queridas por nuestros pares. Por ello, queremos centrar el contenido de este capítulo en quiénes observan la violencia, qué ven, cómo la perciben y qué hacen. Porque más allá de la víctima o el agresor, están los espectadores, su grupo de iguales, que puede ayudar a crear un contexto más o menos seguro y sano para las mujeres.

### **6.3 La violencia social de género: la desigualdad como modelo**

La adolescencia es un periodo clave en la construcción de la identidad sexual adulta y en el establecimiento de relaciones amorosas. También es la etapa del despertar de la sexualidad y de los primeros encuentros sexuales. Por ello, en este periodo se muestran de la forma más descarnada la influencia y presencia de las normas sociales de género en actitudes, comportamientos e interacciones. Durante esta etapa, chicos y chicas lidian



con el conjunto de códigos, funciones y roles que la cultura atribuye a cada sexo y empiezan a posicionarse respecto a ellos. Todo este edificio social lo aprendemos e interiorizamos por influencia de distintos agentes (familia, escuela, medios, iguales, etc.) (Rebollo-Catalán, 2010).

Los datos de nuestro estudio indican que chicos y chicas adolescentes observan frecuentemente ciertas conductas de violencia social de género en las redes sociales; esto es, son conscientes y reconocen ver acciones en las redes sociales e Internet a través de las cuales se refuerza un modelo social desigual. Son acciones con las cuales se pretende que las chicas se ajusten al modelo:

- insultar a una chica por ser poco atractiva (29,4 %);
- criticar a una chica por Internet por haber tenido varias parejas (23 %);
- acosar a una chica por ser provocativa a través del móvil o las redes sociales (19,3 %);
- puntuar el físico de las chicas a través de páginas web (15,3 %);
- enviar imágenes o hacer chistes sobre agresiones a mujeres (14,9 %).

Los porcentajes anteriores solo reflejan lo que chicos y chicas adolescentes observan, siendo las chicas quienes reconocen verlas con más frecuencia (32 %) respecto a los chicos (15,2 %). No obstante, si a estos datos añadimos el porcentaje de quienes reconocen verlas en ocasiones, los datos se elevan al 67,1 %, 67 % y 61,1 % en lo que se refiere a criticar a una chica por haber tenido varias parejas, insultarla por ser poco atractiva y acosarla por ser provocativa respectivamente.

Estos datos revelan la influencia de la imposición del canon de belleza en las acciones que observan chicos y chicas adolescentes a través de las redes, revelando unos contextos poco seguros y saludables para las chicas, entre otros aspectos porque operan en la ambigüedad y generan indefensión.

La imposición del canon de belleza actúa con perversidad sobre la calidad de vida y el bienestar de las chicas. Por una parte, el mensaje social que reciben es que para hacerse visibles socialmente (esto es para ser queridas y aceptadas) deben mostrarse bellas, guapas y cuidadas. Pero, al mismo tiempo, esta sobreexposición las hace vulnerables y las coloca en una posición de riesgo para su propia salud, lo que justifica el ejercicio del control sobre ellas basándose en el argumento benevolente de que se hace por su bien.

Una chica excesivamente guapa y deseable puede ser objeto de deseo masculino y si se muestra así de deseable es porque está disponible y si está disponible puede ser molestada, acosada o violentada. Decíamos que genera indefensión porque esta interpretación y las acciones que en ellas se sustentan es una responsabilidad que recae exclusivamente en la mirada de quien mira y no en lo que haga o sea la persona observada. Esto sitúa en una posición enormemente vulnerable a las chicas, obligadas a mirar permanentemente hacia fuera de sí, colocando su centro en el otro.

Pero veamos cómo viven y perciben esta violencia social de género los y las adolescentes andaluces, siendo una de las más invisibles precisamente porque se apoya y

sustenta en creencias y valores sociales muy arraigados en la propia organización social y que, por tanto, se traducen en acciones y respuestas muy interiorizadas y automatizadas en el proceso de socialización. La tabla 6.1 ilustra algunos de los discursos y argumentos más repetidos por chicos y chicas adolescentes sobre estas acciones durante la realización de los talleres de sensibilización.

De forma generalizada, encontramos en los discursos registrados durante la realización de los talleres tres elementos a considerar en la prevención y educación de adolescentes relacionados con la violencia social de género: *a)* la interpretación y valoración desigual de las acciones en función del género (no es lo mismo que suba una foto en bañador un chico a que lo haga una chica, no es lo mismo que un chico tenga varias parejas a que lo haga una chica, etc.); *b)* la atribución de responsabilidad y culpabilización de la víctima (si subes una foto sabes a lo que te arriesgas, hay niñas guarras y hay que decirlo, ellas están provocando y es normal que le digan algo, etc.), y *c)* la falta de identificación y reconocimiento de la violencia (a cualquier cosa se le llama *violencia*, no hay que exagerar, insultar, puntuar o hacer chistes humillantes no es violencia, etc.). Chicos y chicas valoran como única forma de violencia la física, no teniendo en cuenta otras manifestaciones (verbal, psicológica, etc.).

**Tabla 6.1** Expresiones adolescentes sobre la violencia social de género

Dimensión	Chicos ♂	Chicas ♀
Insultar a una chica por ser poco atractiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La que sube una foto y es poco atractiva es un horco</i></li> <li>- <i>A las chicas se las critica más</i></li> <li>- <i>Sí, claro que se las critica pero que se critican ellas mismas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nosotras podemos ser acosadas de muchas maneras, por ejemplo te insultan por ser poco atractiva</i></li> <li>- <i>Entre nosotras mismas nos criticamos, pero no es lo mismo que lo hagan ellos</i></li> </ul>
Criticar a una chica por haber tenido varias parejas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si un chico ha tenido varias parejas es el amo si es una chica es una guarra, pero también las niñas tienen más facilidad</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Una niña sube una foto con un niño y luego cambia de novio le dicen guarra pero si es el niño quien cambia de novia no le dicen nada</i></li> </ul>
Acosar a una chica por ser provocativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si un chaval sube una foto sin camiseta es "guay" y si es una chica está provocando y es normal que le digan algo</i></li> <li>- <i>Los hombres somos muy simples y en cuanto vemos dos senos decimos que nos están provocando</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A los chicos en bañadores no se les dice nada y a las chicas si se les dice algo si sube fotos en bikini</i></li> <li>- <i>Si no eres provocativa te dicen monja y si eres provocativa eres una guarra</i></li> <li>- <i>Las niñas tenemos más riesgos de sufrir violencia que los niños.</i></li> </ul>
Puntuar el físico de las chicas en webs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo puntúo a las chicas por Internet por cafrear porque mis colegas son unos cafres y lo hago de cachondeo</i></li> <li>- <i>A cualquier cosa hoy se le llama violencia ¿insultar es violencia? Hay niñas guarras y ya está, hay que decirlo</i></li> <li>- <i>Yo lo veo mucho y a diario en las redes sociales, sobre todo, lo de puntuar a las chicas y lo de contar chistes humillantes de ellas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La gente sube su foto para saber lo que opinan de ti, para subir su autoestima, por aburrimiento. Son tus amigos quienes te puntúan.</i></li> <li>- <i>Yo no veo que puntuar fotos sea violencia, si tú subes la foto sabes a lo que te arriesgas, después no vengas de víctima.</i></li> <li>- <i>Que no digan que no insultan y puntúan porque aquí lo hace todo el mundo. Está mal pero lo hacemos</i></li> </ul>
Enviar imágenes o hacer chistes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Por hacer chistes no pasa nada, son bromas.</i></li> <li>- <i>Si no te gustan, no los escuches</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay muchos chistes metiéndose con mujeres y a mí no me gustan</i></li> <li>- <i>No veo que tenga importancia</i></li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Observamos cómo la violencia está naturalizada por parte de las propias chicas hasta el punto de asumirla como parte normal de sus vidas (las chicas se exponen más, tenemos más riesgos, etc.) y, por tanto, son las que tienen que cuidarse y conducirse «en la forma adecuada». En el caso de los chicos además encontramos que se justifica la violencia (somos muy simples, lo hacemos por cafrear, etc.) con argumentos que los exculpan de responsabilidad.

Por último, queremos destacar el discurso *está mal pero lo hacemos*, que ha salido con cierta frecuencia en los talleres, en el que habría que profundizar más en el futuro ya que, por una parte, remite a la «presión social» que ejerce el grupo de iguales para compartir y participar de ciertas prácticas y, por otro, pone de manifiesto el desafío a las normas y la asunción de riesgos como parte de la dinámica grupal, alimentada en parte por el uso de las redes sociales y las tecnologías móviles.

## **6.4 La violencia íntima de pareja como asunto público**

Los datos y cifras más recientes indican que la violencia de género se produce a edades cada vez más tempranas, rondando ya los primeros episodios constatados a los 13 años. La violencia íntima de pareja durante la adolescencia se produce habitualmente en público, por lo que es más visible pero también más dañina para la víctima por la humillación con consecuencias nefastas sobre su autoestima en una edad en la que, precisamente, la aceptación y valoración de los iguales juega un importante rol en la construcción de la identidad. Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017), advierten además sobre cómo las tecnologías digitales multiplican el daño hacia la víctima al facilitar el envío de contenidos ofensivos a mucha gente en muy poco tiempo. Esto hace que sea especialmente importante conocer lo que el grupo de iguales ve, cómo lo interpreta y qué hace.

Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilá Baños (2017) documentan que la cibervictimización se da sobre todo en relación con los mitos del amor romántico donde las chicas padecen más ciberagresiones por el rol que juega el control, la posesión y los celos en la representación simbólica de las relaciones amorosas, basadas en gran medida en el intercambio de contraseñas como símbolo de confianza y prueba de amor en la pareja. Blanco Ruiz (2014) muestra además la plena vigencia del discurso del amor romántico en el uso que hacen los adolescentes de las redes sociales, justificando mecanismos de control y de vigilancia constante sobre la pareja. En este sentido, Ferrer y Bosch (2013) ya advertían del importante papel que desempeña el amor romántico y sus mitos en la violencia de género, al alimentar expectativas imposibles de cumplir en las relaciones de pareja.

A continuación, mostramos el porcentaje de adolescentes andaluces que reconoce observar frecuentemente conductas de violencia íntima de pareja en su uso de las redes sociales y de los móviles:

- controlar la pareja en las redes (23,3 %);
- coger el móvil de la pareja para ver llamadas e inspeccionarlo (20,7 %);

- obligar a la pareja a quitar fotos o dejar de relacionarse con amigos (19,6 %);
- conocer la contraseña de la pareja para poder bloquear amistades (19,4 %).

Los datos muestran que son el control de la actividad y de las relaciones a través de las redes sociales y la vigilancia constante mediante la supervisión del móvil las conductas de ciberviolencia de género más habituales en parejas adolescentes. En nuestro estudio, chicos y chicas adolescentes reconocen ser testigos de conductas de dominio e intromisión de la vida privada que tienen que ver con controlar las redes sociales de la pareja, coger su teléfono móvil para inspeccionarlo, obligar a quitar fotos de amigos de las redes o a dejar de hablarles por WhatsApp, o compartir contraseñas para bloquear amistades.

No obstante, estos datos globales esconden una situación con fuertes implicaciones educativas; solo entre un 11 % y 12 % de los chicos dice ver esta violencia a menudo, mientras que entre un 26 % y 33 % de las chicas la percibe con frecuencia. Esto nos muestra la falta de capacidad de los chicos para identificar y reconocer este tipo de violencia.

Si a estos datos sumamos quiénes reconocen verla algunas veces, encontramos que entre un 41 % y 45 % de los chicos adolescentes lo hace, frente a un 63 % y 72 % de las chicas.

Para comprender el sentido que adquieren estas acciones en las relaciones de pareja adolescentes, presentamos en la tabla 6.2 un resumen de las expresiones y argumentos más recurrentes en chicos y chicas adolescentes recogidos durante la realización de talleres de sensibilización.

**Tabla 6.2** Expresiones adolescentes de la violencia íntima de pareja

Dimensión	Chicos ♂	Chicas ♀
Control redes	- Cuando me aburro, miro la cuenta de mi novia para controlarla; eso lo hace todo el mundo	- Yo confío en mi novio, en quien no confío es en las niñas. Los tíos son muy débiles y por eso lo tengo que tener controladito
Vigilar móvil	- Yo he llegado a quedar con mi novia en un parque y al final ni hablar con ella. Estamos los dos sentados en un banco cada uno revisando el móvil del otro. - Si ella se deja, la culpa es a la mitad porque si no ella que no se deje.	- Hay mucho control con el móvil entre parejas. Yo no tengo nada que esconder y no me importa que me vean el teléfono, y si no quiero que lo lea pues borro esa conversación o las fotos.
Bloquear amistades	- Obligar a la pareja que borre amigos es por su bien, para que no la manipulen. - Decir que borrar amigos de las redes es violencia es una mentira como un templo. Violencia es cuando te da un tortazo en toda la cara	- La mayoría borra las fotos porque sus parejas se lo piden. - Yo con mi novio acabo cediendo si me dice que borre amigos pero es que es normal. Es muy fácil que opinen las que no tienen novio
Compartir contraseñas	- Yo creo que si preguntas continuamente dónde está, te sacrificas por ella o le das la contraseña es por amor y no veo nada malo en ello - Yo no controlo a mi pareja, pero sí sé que habla con otro y no me quiere dar la contraseña es porque me oculta algo.	- Si ella cede y le deja el móvil o le da la contraseña es por temor a que la deje y quedarse sola - Me parece una tontería que eso de pedir la contraseña sea violencia de género. Si es obligar sí, pero si es pedir no. - Les dan las contraseñas para que las crean, para que confíen en ellas y no seguir discutiendo.
Celos	- Si no tiene celos por ti, es porque no le importas nada, son malos pero es verdad. - Si a mí no me gusta que hable con un chaval pues se lo digo. No es que sean celos pero es como si se	- Si no se encela es que pasa olímpicamente de mí y a mí me aburre un niño que pasa de mí. Un poquito de celos es bueno - Hay niñas que quieren poner la foto de perfil con su pareja para que todo el mundo sepa que está con ella y así lo tienen

*mete en mi casa; es mi propiedad*

*- Los celos son buenos hasta cierto punto. En parte, un poquito es bueno.*

*- Las niñas se ponen ropa provocativa para dar celos*

*controlado*

*- Si saluda a un niño, no es malo pero si se pone a tontear sí... Si le da motivos, es normal que se ponga celoso*

---

Fuente: elaboración propia

Como vemos, los celos y el control se normalizan y asumen como parte natural de la relación de pareja. En el caso de los chicos, encontramos el argumento de sexismo benevolente de que si les piden a sus parejas que borren amigos o las obligan a subir fotos de perfil en pareja lo hacen «por su bien». También encontramos que la idea de que «los chicos son débiles» sirve para justificar el control que las chicas quieren ejercer sobre ellos.

Los celos como prueba de amor y el intercambio de contraseñas como signo de confianza son expresiones frecuentes y extendidas entre el alumnado, identificando discursos que culpan a la mujer (ellas provocan celos, ellas se dejan, ocultan algo, etc.) al tiempo que manifiestan discursos que justifican la violencia (lo hace todo el mundo, es por su bien, te sacrificas por ella, etc.).

Por último, queremos poner el acento en que de nuevo, en relación con la violencia de control que se ejerce a través de las redes sociales y los móviles, los y las adolescentes minimizan su importancia e incluso rechazan considerarla una manifestación de la violencia. Estos comportamientos no es que no se vean o pasen desapercibidos, están normalizados porque se sostienen sobre un modelo de relación basado en la posesión y el control. En última instancia, estos datos dibujan un panorama de relaciones tóxicas basadas en los celos, la posesión y la exclusividad, donde controlar lo que hace la pareja en las redes es normal para vigilar que no es infiel, donde compartir las contraseñas es un símbolo de confianza mutua y donde ceder a la presión y al control se ve como vía para mantener la relación de pareja. No obstante, no vamos a profundizar más en esta expresión de la violencia de control ya que otro capítulo de este mismo libro profundiza en ella. Aquí solo hemos querido constatar el grado en que lo observan adolescentes andaluces y cómo la explican en su propia voz.

## **6.5 La violencia sexual: más allá de la agresión física**

Algunos informes sobre violencia de género en adolescentes (Ruiz Repullo, 2016) alertan de una realidad poco visible que es la violencia sexual que se hace muy presente en las relaciones amorosas durante la adolescencia, manifestándose en la presión e imposición para mantener relaciones sexuales mediante chantaje, enfados, reproches y culpa siendo las tecnologías y las redes sociales medios usados para ejercer esta presión, que sostiene el agresor y puede respaldar el grupo de iguales.

Además, todo esto sucede en un período de cambios corporales y exploración de la propia sexualidad en el que, como hemos dicho con anterioridad, se hace muy presente la socialización diferencial de género, que en lo que respecta a la sexualidad plantea a los chicos un papel activo mientras a las chicas las coloca en una posición pasiva. Un modelo

que tiene referencias distintas para los hombres, cuyo imaginario toman de la pornografía, y para las mujeres, cuya fuente es el erotismo (Osborne, 2015).

Pero también debemos tener en cuenta la dualidad de los mensajes que reciben las chicas respecto a su sexualidad en esta socialización desigual donde siempre aparece asociada al amor y cuya máxima expresión de realización es la maternidad, vivida al tiempo como amenaza y como aspiración. Un modelo que refuerza la idea de que el cuerpo y la sexualidad femenina es un asunto de interés público, asociando sexualidad femenina con amor, honor y decencia, nunca con placer, deseo y satisfacción.

Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017) encuentran que un mayor porcentaje de chicos que de chicas reconoce haber difundido imágenes comprometidas, con contenido sexual o sugerente, sin consentimiento de la víctima; y un mayor porcentaje de chicas que de chicos dicen haber sido presionadas a hacer cosas que no querían con la amenaza de difundir conversaciones o imágenes íntimas suyas.

En este apartado, queremos mostrar qué papel están jugando Internet, las redes sociales y las tecnologías móviles en la violencia sexual y hasta qué punto chicos y chicas adolescentes observan comportamientos de presión y chantaje a través de los espacios virtuales. A continuación, presentamos el porcentaje de adolescentes andaluces que reconocen verlos a menudo:

- mostrar la foto de una chica como objeto sexual en las redes (13,7 %);
- difundir fotos/vídeos sexis de una chica en Internet sin su permiso (13,5 %);
- insultar en Internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos (10,2 %);
- amenazar a una chica para mantener una relación (8,9 %);
- conseguir fotos para hacer chantaje sexual (8,9 %).

Chicos y chicas adolescentes reconocen observar con frecuencia cómo se usan fotos de chicas como objeto sexual y se difunden fotos/vídeos sexis sin el permiso de la chica en un 13,7 % y 13,5 % respectivamente; porcentajes que suben hasta casi el 50 % si consideramos los que reconocen verlo ocasionalmente. El porcentaje de adolescentes que reconoce observar con frecuencia conductas más directas de presión o chantaje no llega al 10 %. No obstante, estos datos debemos interpretarlos con cierta cautela si tenemos en cuenta lo que el alumnado relata de experiencias en los talleres de sensibilización. De forma generalizada, los chicos comentan que esos porcentajes son bajos para lo que sucede. Como decimos, son muchas las situaciones, experiencias y sucesos que nos han compartido a lo largo de nuestras actividades de sensibilización. La tabla 6.3 sintetiza algunos de los discursos y argumentos más repetidos en todos los grupos en relación con este tipo de prácticas.

Lo más destacable de los discursos de chicos y chicas adolescentes es la poca atención y recriminación que recibe la conducta del agresor en relación con la víctima. La otra cuestión que llama la atención es la normalización con que viven ciertas experiencias de violencia sexual que se apoyan en el uso de Internet, las redes sociales y el móvil.

**Tabla 6.3** Expresiones adolescentes de la violencia sexual

Dimensión	Chicos ♂	Chicas ♀
Compartir fotos/videos sexis en las redes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ella iba buscando algo cuando ha subido una foto de su cuerpo y no de su cara</li> <li>- Las chicas se enchochan muy rápido y mandan cosas corriendo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las chicas mandan fotos porque se piensan que así la relación durará más.</li> <li>- Todos los chicos piden fotos desnudas a sus novias</li> </ul>
Difundir fotos/videos sexis sin permiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La culpa primero es de quien se hace la foto y luego del que la manda, la sube o la comparte. Si sabe que eso va a pasar, que no lo haga.</li> <li>- El ex novio de una chavala dice que le pidan a él las fotos y videos de ella y las pasa.</li> <li>- Hombre si sube una foto pues habrá que difundirla... bueno, vamos a ver que si sube una foto, la sube con todas las consecuencias, ¿no?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí se ha pasado un vídeo de una chica sin su permiso y hasta las mismas tías critican a las mujeres.</li> <li>- Las niñas tienen más culpa de que otros publiquen sus fotos porque envían la foto a un niño y eso es provocarlo cuando él se enfada.</li> <li>- Una compañera se ha tenido que cambiar de instituto porque se publicó un video donde ella salía practicando sexo con música y en el instituto cuando ella pasaba le tarareaban la canción del video.</li> </ul>
Conseguir fotos para hacer chantaje sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si la chavala cede al chantaje y va, no es violación porque ella podía decirselo a su madre y buscar otra solución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los chicos te obligan a mandarte fotos o vídeos para que le demuestres que lo quieres y esos vídeos acaban en malas manos.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

A partir de los discursos de los chicos podemos extraer algunas conclusiones sobre cómo justifican y explican lo que hacen: 1) si ella ha subido una foto de su cuerpo es para ellos y para que ellos puedan usarlas ya que con esa foto ella muestra su disponibilidad; en última instancia, a ella le gustará que se la considere sexi y atractiva y que esté en boca de todos los chicos; 2) las fotos que están en las redes es porque las han subido las personas que salen en ellas; en ningún caso dudan que las hayan subido sin su permiso y consentimiento; 3) es legítimo usarlas para su propio placer. En este plano, además observamos de forma muy particular la falta de empatía hacia la víctima y la cosificación e hipersexualización del cuerpo femenino.

Como vemos en la tabla anterior, ellas reconocen la presión que reciben de los chicos; presión a la que ceden por el falso ideal de amor romántico (entrega, prueba, permanencia, etc.), mientras que los chicos lo viven como juego y diversión en el que cualquier acción se justifica para practicar sexo como prueba de hombría. Incluso cuando algunos chicos no comparten esta idea callan, se mantienen al margen o ceden por la presión del grupo de iguales y el temor a ver cuestionada su masculinidad. De nuevo, en relación con la violencia sexual a través de las redes en forma de presión y chantaje, encontramos un discurso extendido de la culpa y el reproche hacia la víctima.

## 6.6 Respuestas adolescentes cuando observan la violencia de género

A pesar de que otros capítulos de este libro abordan de forma específica las acciones que emprenden chicos y chicas adolescentes ante la violencia de género, en este apartado queremos mostrar algunos datos obtenidos en el estudio de Andalucía que reflejan contradicciones y carencias que pueden ayudar en la prevención e intervención

educativa. En concreto, contraponemos la percepción que tienen de los recursos de ayuda frente a las acciones que realizan y a quién acuden cuando la observa.

Recientemente, Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños (2018), han constatado la mayor proporción de respuesta pasiva entre los y las adolescentes ante las violencias de género, aunque son más las chicas quienes desarrollan respuestas activas acudiendo a familia, profesorado o policía cuando son víctimas y ayudando a la víctima más a menudo que los chicos.

En nuestro estudio, encontramos que el 91,8 % percibe la policía como la mayor ayuda, seguida de organismos especializados en violencia (87,5 %) y la familia (80 %). Solo el 32,4 % de los adolescentes considera que la escuela puede servirles de ayuda en estos casos. Incluso un gran porcentaje de ellos percibe a su grupo de amigos y amigas (45,6 %) como una ayuda en estos casos antes que a la escuela (32,4 %). Los discursos y argumentos recogidos durante la realización de los talleres dejan al descubierto carencias importantes referidas al conocimiento y valoración que hacen de los recursos y servicios de organismos especializados en violencia:

- no puedes llamar al 016 si la mujer maltratada no quiere;
- a lo mejor la chavala no pide ayuda ni llama al 016 porque piensa que eso es para cosas más graves que lo que le pasa a ella.

Aunque chicos y chicas adolescentes consideran mayoritariamente que policía y organismos especializados son los que pueden proporcionar más ayuda en casos de violencia, vemos el escaso conocimiento y la valoración negativa que tienen de ellos, pues no confían en su práctica. Durante la realización de los talleres detectamos que prácticamente el único recurso al que aluden es el teléfono 016, que conocen a través de los medios de comunicación, pero hacen una valoración negativa de él. Esto muestra el gran desconocimiento que tienen de las ayudas institucionales; merece especial atención el bajo porcentaje de adolescentes que señala la escuela y el profesorado como un recurso de ayuda en estas situaciones. Esto refuerza las actuaciones en materia de formación del profesorado y la inversión en programas e iniciativas escolares en esta materia.

Pero veamos qué hacen chicos y chicas adolescentes cuando observan violencias de género. Y aquí encontramos que un 37,4 % de chicos y un 26,3 % de chicas no hace nada, explicándolo en términos de:

- si veo que un niño pega o habla a voces a una niña me meto, pero si son situaciones de violencia de género en las redes sociales, no sé qué hacer;
- el problema es de la pareja y es mejor no meterse.

En contraste, el 71,2 % de las chicas declara ayudar a la víctima frente al 57,7 % de los chicos, encontrando que son más las chicas las que ofrecen respuestas de apoyo y ayuda a la víctima. Pero veamos qué hacen para ayudar, es decir, qué dicen, a quién



acuden, etc. La tabla 6.4 recoge algunas de las acciones más repetidas en el transcurso de los talleres.

**Tabla 6.4** Qué hacen chicos y chicas para ayudar a la víctima cuando presencian la violencia

Chicos ♂	Chicas ♀
- Si no lo conozco no me meto, pero si es amigo le diría que se puede meter en un problema	- Yo le diría a ella que lo dejase, que no merece la pena estar con un hombre así
- Intentaría hablar con él para decirle que lo que está haciendo está mal	- Yo le dije a mi amiga que ese niño no le convenía pero no me echó cuenta
- Aunque sea mi colega le diría que se estuviese quieto y que la dejase	- la avisaría a ella para que vea lo que le está haciendo, intentaría abrirle los ojos.

Fuente: elaboración propia

La forma en que perciben la ayuda que ofrecen a la víctima es muy distinta en el caso de los chicos y de las chicas. Ellos entienden que la mejor forma de ayudar es hacer recapacitar al agresor, incluso advirtiéndole de que pueden cometer un delito y que es mejor dejar la relación, abandonar a la chica si no sabe o no puede relacionarse con ella de otro modo. En contraste, las chicas se plantean hablar con la víctima e intentar que abandone la relación. En ambos casos, los discursos ponen de manifiesto el desconocimiento del proceso de la violencia y cómo actúa en el nivel más micro, de modo que cuando la víctima continúa la relación y cortan el contacto con el resto de amistades se toma como un elemento más de reproche y culpa hacia la víctima. Estos discursos son rápidamente desarticulados por los agresores sobre la base de no hay amor como el nuestro, nadie te quiere como yo, nadie comprende nuestra relación, las demás están celosas, etc. En ningún caso, hemos encontrado discursos de fortalecimiento de la autoestima de la víctima, que es lo que más refieren las supervivientes que les ha ayudado en el proceso de salida; discursos basados en lo que vale, en lo que sabe hacer o hace muy bien y en que somos sus amigas sin condiciones ni reproches. Por último, queremos señalar lo poco que acuden chicos y chicas cuando observan estas situaciones a la familia y al profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez García, David; Barreiro Collazo, Alejandra; Núñez, José Carlos (2017). «Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género». *Comunicar*, 50: 89-97. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-08>>
- Blanco Ruiz, María Ángeles (2014). «Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes». *Comunicación y Medios*, 30: 124-141. Disponible en: <<http://www.comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/32375>>
- Cala, María Jesús (coord.) (2010). *Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género*. Madrid: Instituto de la Mujer / Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Cantera, Itziar; Estébanez, Ianire; Vázquez, Norma (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Bilbao: Servicio de la Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio, Emakunde. Disponible en: <<http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Resumen-violencia-contra-mujeres-jovenes-noviazgo.pdf>>

- Donoso-Vázquez, Trinidad; Rubio Hurtado, María José; Vilà Baños, Ruth (2017). «Las ciberagresiones en función del género». *Revista de Investigación Educativa*, 35(1): 197-214. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/249771>>
- (2018). «La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias». *Educación XXI*, 21(1): 109-134. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20180>>
- Ferrer, Victoria; Bosch, Esperanza (2013). «Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17(1): 105-122. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>>
- Lorente, Miguel (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Martín Montilla, Adriana, Pazos Gómez, María, Montilla Coronado, María del Valle Cecilia y Romero Oliva, Cristina (2016). «Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales». *Educación XXI*, 19 (2): 405-429. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16473/14167>>
- Osborne, Raquel (2015). «Lo que a mí me gusta es erótico, lo que a ti te gusta es pornográfico» (págs. 15-26). En: Barzani, C. A. (comp.). *Actualidad de Erotismo y pornografía*. Buenos Aires: Topía
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2010). «Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo». En: *Género en la Educación para el Desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria y educación para la paz* (págs. 11-32). Madrid: ACNUR/Hegoa
- Ruiz Repullo, Carmen (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>>



# 7. La violencia sexual en las redes sociales

**Carmen Ruiz Repullo**  
Universidad Pablo de Olavide

## 7.1 Introducción

El presente capítulo trata de analizar dos temáticas que en los últimos años se han visto relacionadas entre sí al trabajar la violencia de género, especialmente en las edades más jóvenes, hablamos de la violencia sexual y las redes sociales. Para abordar esta perversa relación debemos atender al marco social en el que convergen, una sociedad cuyos ideales machistas siguen estando muy presentes y donde las relaciones asimétricas de poder del género masculino sobre el femenino aún no han desaparecido.

Aunque el ámbito de la violencia de género en los últimos años ha generado un gran número de investigaciones, aún queda mucho por conocer, especialmente en lo que se refiere a formas de violencia que siguen estando muy soterradas e invisibilizadas o que aparecen nuevas, como es el caso de la *ciberviolencia sexual*. La falta de datos oficiales desagregados por edades con relación a este tipo de violencia sexual dificulta tener cifras más precisas de esta problemática.

En sí misma, la violencia sexual es un delito, apareciendo como tal en el Código Penal actual. Sin embargo, a pesar de que legalmente es una violación de la libertad y la indemnidad sexual, especialmente de las mujeres, en el imaginario cultural tiene diversas manifestaciones e incluso, en algunos casos, es justificada culpabilizando a las propias mujeres que la sufren (Ruiz Repullo, 2017). Por ello, un cambio de valoración no solo jurídica, sino también social, es fundamental para prevenir, detectar e intervenir este tipo de violencia.

Aunque la variable más grave es la violación, existen distintas tipologías de agresiones sexuales que en muchos casos pasan desapercibidas o no son reconocidas incluso por las propias mujeres que las sufren. Este tipo de violencia es especialmente compleja en la adolescencia y la juventud y difícil de detectar cuando ocurre en medio de relaciones afectivo-sexuales en las que en nombre del amor se tienden a «justificar» determinadas formas de maltrato (Ruiz Repullo, 2016).

Recientemente en España se han destapado algunos casos de violencia sexual en chicas jóvenes que han puesto el acento en la necesidad de prestar atención a una realidad preocupante. Pero sin duda, el que ha levantado mayor expectación ha sido el ocurrido en San Fermín de 2016, cuyo juicio se está celebrando actualmente, hablamos

de la violación a una chica de 18 años por parte de cinco chicos que, por los comentarios que han realizado en sus redes sociales y que han sido expuestos en los medios de comunicación, pareciera que lo que fueron a hacer a Pamplona no era precisamente disfrutar de estas fiestas.

Por último, y no menos importante, debemos considerar que tratar sobre violencia sexual, especialmente en jóvenes, nos obliga a analizar no solo su mundo físico, sino también su mundo virtual. Internet y, en concreto, las redes sociales, se han convertido en un lugar privilegiado para el acoso y la violencia sexual. *Ciberviolencias sexuales* como la publicación o difusión de imágenes obtenidas por *sexting*, el *grooming*, la *sextorsión* o el *revenge porn* son cada vez más frecuentes, aumentando el número de denuncias en los últimos años (Torres Albero, Robles y de Marco, 2013).

## **7.2 Acercándonos a la conceptualización de la violencia sexual**

La violencia sexual como forma de violencia de género se puede entender brevemente como la expresión más extrema del machismo y de las relaciones asimétricas de poder basadas en el género que sitúan a las mujeres en una posición subalterna. En este apartado se hará un recorrido por los distintos marcos que definen y abordan la violencia sexual con la finalidad de interpretar a posteriori aquella que tiene lugar en las redes sociales.

### **Marco interpretativo de la violencia sexual: la configuración de las relaciones afectivas y sexuales**

Adentrarnos en el concepto de *violencia sexual* pasa necesariamente por analizar las relaciones afectivas y sexuales, que a su vez también deben entenderse dentro del contexto social en el que se inscriben. En este sentido, tanto la violencia sexual como las relaciones afectivo-sexuales no pueden interpretarse como hechos aislados, sino como parte de la sociedad donde ocurren. Según Urruzola (1999), el contexto de las relaciones afectivo-sexuales es resultado de una organización social estructuralmente sexista y jerárquica que las caracteriza, entre otras cosas, por la desvalorización del mundo de los afectos, la reducción de la sexualidad a una determinada edad para las mujeres (basada principalmente en la etapa reproductiva), la obtención del orgasmo como principal finalidad de una relación sexual, la heterosexualidad como norma, la colonización del cuerpo de las mujeres y, por último, la normalización de la violencia sexual.

Dentro de este contexto sexista y jerárquico tiene lugar la socialización de la sexualidad, que al igual que el resto de facetas de la vida está permeada por una desigual posición de mujeres y hombres: las mujeres más socializadas hacia el rol «pasivo» y los hombres hacia el rol «activo», o, dicho de otra manera, las mujeres más orientadas hacia el amor y los hombres hacia el sexo. De aquí que las mujeres aprendan «por prescripción social, a justificar su deseo con amor» (Osborne, 2009: 46), o lo que es lo mismo, a mantener relaciones afectivas y sexuales sin desearlas, con el único objetivo de complacer al ser amado, en este caso, los hombres. Una colonización amorosa que sirve

como anclaje para justificar que las mujeres no prioricen su placer dentro de una relación afectivo-sexual y se guíen por el modelo patriarcal de sexualidad, centrado principalmente en el coito, el placer masculino en detrimento del femenino, la cantidad frente a la calidad, el deseo masculino como algo irrefrenable y la invisibilización de una sexualidad femenina autónoma (*Ibidem*).

Con todo esto pareciera que mujeres y hombres hablan lenguajes distintos en cuanto a la sexualidad, lo que conduce a que se establezcan distintos roles y distintos placeres para unas y otros. Ellos con un discurso de la sexualidad más centrado en el placer y el disfrute, y ellas con un discurso donde los sentimientos y el miedo se hacen protagonistas. En este sentido, aunque las cosas han ido transformándose, y especialmente las chicas jóvenes han protagonizado en las últimas décadas grandes cambios en relación con la sexualidad, lo cual no hemos detectado especialmente en los chicos, seguimos hablando de un modelo de relaciones afectivas y sexuales fundamentalmente heteropatriarcal, basado en la jerarquía de un género, el masculino, sobre otro, el femenino, y que presupone e impone la heterosexualidad como modelo único de relaciones afectivo-sexuales.

Esta socialización desigual de la sexualidad ha provocado, entre otras cosas, la popularidad de determinados textos destinados a mujeres como *Cincuenta sombras de Grey*, una trilogía que, disfrazada de «liberación sexual femenina», no hace sino situar a las mujeres en los mismos parámetros sexistas de antes, aunque con cierto toque erótico-pornográfico, sin olvidar tampoco la transversalidad del dominio masculino como forma de romanticismo, algo que tiene lugar durante los tres tomos y sus correspondientes largometrajes. Por su parte, la socialización sexual de los chicos no se ha centrado tanto en esta trilogía sino en el consumo de pornografía a través de Internet. A golpe de clic, el muestrario pornográfico no deja muchas dudas acerca de la perversión de este tipo de socialización: las mujeres siguen siendo mostradas como cuerpos al servicio del placer masculino, lo que incluso, a veces, conlleva a usar la violencia como elemento erótico de tales producciones. Esta socialización afectivo-sexual conduce también a una construcción social de las fantasías sexuales de unas y otros, muy marcadas también por la desigualdad: los chicos orientan sus fantasías sexuales hacia prácticas mostradas en la pornografía, como la penetración anal, el bukake o hacer orgías con chicas muy diversas (principalmente actrices porno), mientras que las chicas se inclinan más hacia prácticas afectivo-sexuales en diversos lugares (playa, jacuzzi, probadores de tiendas, baños de discotecas) pero casi siempre dentro del marco de una relación de pareja (Ruiz Repullo, 2017). En este sentido, encontramos que las mujeres siguen acercándose a la sexualidad desde la sutileza, mostrando su deseo a través del espacio afectivo, ya que mostrarlo explícitamente, sin mediar sentimiento alguno, sigue situándolas en espacios de vulnerabilidad: una chica sexualmente activa sigue siendo considerada como una chica fácil y guarra, lo que, como muestra la serie de Netflix, *Por trece razones*, puede provocar que la chica, por no ceñirse al modelo esperado de chica «decente», sufra violencia de género, especialmente violencia sexual. En base a lo expuesto, podemos

entender que la libertad sexual de las mujeres sigue inscribiéndose en los terrenos del peligro y no tanto en los terrenos del placer (*Ibidem*).

### **Marco teórico de la violencia sexual**

Tomando como referencia lo expuesto en la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género de Andalucía, la violencia sexual se entiende como «cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la mujer, abarcando la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima». Partiendo de esta definición, este tipo de violencia puede llevarse a cabo mediante estrategias muy diversas que no necesariamente vienen de la mano de quien es o ha sido pareja de quien las sufre. Se trata pues, como el resto de tipos de violencia de género, de un esquema de dominio-sumisión que, centrado en la violencia sexual, puede dividirse en dos tipologías: una más fácilmente reconocible, como es el caso de la violación, y otra más sutil que sitúa a la víctima en una posición de vulnerabilidad al no distinguir el límite entre lo que desea y la presión que sufre. En definitiva, el concepto de *violencia sexual* contiene dos aspectos fundamentales que habría que considerar: por una parte, su contenido sexual y, por otra, su contenido coactivo, no deseado, no consensuado, con violencia física o no.

Sobre la base de lo anterior, la violencia sexual abarcaría diversas prácticas que van desde las más explícitas, como la *agresión sexual*, hasta las más sutiles, como la *coerción sexual*. En concreto, la *agresión sexual* puede entenderse como una forma de conducta sexual abusiva que implica el uso de la fuerza física, aunque no se haya culminado, mientras que la *coerción sexual*, se define como «una forma de conducta sexual abusiva, que se manifiesta a través de tácticas no físicas, y que es independiente de los actos sexuales que deriven de ellas» (Hernández González y González Méndez, 2009: 41). Según estas autoras, en este tipo de violencia sexual, existen tres componentes que se repiten en este orden: en primer lugar, estaría la insistencia por parte del hombre para mantener relaciones sexuales o determinadas prácticas sexuales, en segundo lugar encontramos las estrategias de chantaje emocional que utiliza para convencerla, tales como «si me quieres, demuéstramelo» y, por último, tendría lugar la culpabilización a la víctima por no acceder a los deseos impuestos (*Ibidem*). Todas estas estrategias de coerción sexual conducen a que las mujeres se sientan presionadas para hacer algo que no desean, pero ¿cuántas mujeres mantienen relaciones sexuales sin desearlas? Esta pregunta es difícil de responder, ya que en muchas ocasiones la falta de conciencia sobre lo que produce esta presión sexual de los hombres hacia las mujeres provoca que a ellas les cueste reconocerlo e, incluso, que algunos de ellos no entiendan este tipo de coerción como una forma de violencia sexual, sino como algo lícito para satisfacer sus deseos, aun siendo conscientes de que las mujeres no las desean. Por ello, hablamos de una *violencia sexual por falso consentimiento*, una violencia que se establece mediante chantajes,

presiones, coacciones o amenazas y que no se realiza desde la libertad y el deseo, aunque no cuente con una negativa explícita de la mujer (Ruiz Repullo, 2016).

Como afirman Hernández González y González Méndez, «aunque en los últimos años, ha crecido el rechazo social hacia el maltrato físico, la coerción sexual sigue siendo tolerada» (2009: 46). Al igual que a veces ocurre con la violencia de género en general, la violencia sexual sigue siendo explicada desde parámetros sexistas: la culpabilización de la víctima por ir vestida de manera provocativa o ir por la calle a altas horas de la madrugada, la confusión intencionada del chico pensando que detrás de un *no* había entendido un *sí*, el consumo de alcohol o drogas como detonantes de la violencia, la creencia de que los chicos tienen un instinto sexual que no pueden evitar, etc. (Ruiz Repullo, 2017). Unas justificaciones que siguen teniendo mucho peso a través de expresiones como: «Ella se lo busca, si no fuese así...», «Los hombres siempre piensan en lo mismo, todos van a lo que van», «Es que cuando bebe se le va la olla» o «Yo sé que en el fondo ella quería, estaba deseando» (Ruiz Repullo, 2017). Mitos que legitiman una violencia estructural hacia las chicas y que siguen otorgando una «justificación aún aceptada» hacia los agresores.

## **Marco contextual de la violencia sexual**

Recientemente hemos asistido a una modificación del Código Penal, incorporando nuevas formas de violencia sexual, en especial a través de los espacios tecnológicos. La Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, establece en su Título «VIII Delitos contra la Libertad y la Indemnidad Sexual», los capítulos y articulado referido a este tipo de delitos. Uno de los cambios más significativos del nuevo Código Penal es la elevación de la edad de consentimiento sexual que pasa de 13 a 16 años. También es novedad la incorporación de conductas delictivas en la lucha contra los abusos sexuales a menores a través de espacios virtuales. Sin embargo, y atendiendo a las nuevas formas de violencia sexual que se van detectando, aún necesitamos modificaciones en este Código Penal.

Para contextualizar este tipo de delitos se requiere no solo centrarnos en los estudios que se han realizado sobre la temática y que dan cuenta de parte de esta cruda realidad, sino también analizar los datos oficiales existentes, provenientes en nuestro caso del Instituto de la Mujer, que a su vez los extrae del Ministerio del Interior.

La tabla 7.1 muestra el número de victimizaciones de hechos esclarecidos en relación con los delitos contra la libertad sexual en 2015 y 2016, que como puede verse han aumentado en el último año. Este tipo de delitos se dividen en cuatro tipologías diferenciadas, siendo la cuarta, «otros delitos contra la libertad y la indemnidad sexual», aquella en la que se encuentran incluidos delitos de agresión sexual, abuso sexual (con y sin penetración), acoso sexual, delitos de contacto mediante tecnologías con menores de 13 años con fines sexuales, exhibicionismo, provocación sexual y aquellos relativos a la prostitución. Si tenemos en cuenta el porcentaje de mujeres sobre el total de victimizaciones, vemos que en los años señalados gira en torno al 83 % de ellas, y con esto se puede afirmar que las principales víctimas de este tipo de violencia son las



mujeres, especialmente cuando hablamos de agresión sexual con penetración y de otros delitos.

**Tabla 7.1** Delitos contra la libertad sexual. Victimizaciones de mujeres

TIPO DE DELITO	2015		2016	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Agresión sexual con penetración	643	11	687	5
Corrupción de menores o personas incapacitadas	269	25	224	24
Pomografía de menores	440	15	406	16
Otros delitos contra la libertad y la indemnidad sexual	3.676	201	3.977	186
<b>TOTAL</b>	<b>5.028</b>	<b>252</b>	<b>5.294</b>	<b>231</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de la Mujer

La tabla 7.2 refleja las detenciones e imputaciones por estos mismos delitos. Así, encontramos que si las mujeres eran quienes protagonizaban las victimizaciones, ahora son los hombres quienes lideran las detenciones e imputaciones por estos delitos, siendo más del 95 % del total en estos mismos años. Hablamos pues de una violencia contra las mujeres por el hecho de serlo, como bien refleja el concepto de *violencia de género*.

**Tabla 7.2** Delitos contra la libertad. Detenciones e imputaciones

TIPO DE DELITO	Número mujeres 2016	Número mujeres 2015	Porcentaje de mujeres sobre total 2016	Porcentaje de mujeres sobre total 2015
Agresión sexual con penetración	832	827	89,46%	90,98%
Corrupción de menores o personas incapacitadas	272	342	56,08%	69,51%
Pomografía de menores	69	94	60,00%	50,81%
Otros delitos contra la libertad e indemnidad sexual	6.067	5.560	84,22%	85,24%
<b>TOTAL</b>	<b>7.240</b>	<b>6.823</b>	<b>82,89%</b>	<b>84,14%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de la Mujer

Centrándonos en concreto en el plano tecnológico, los datos del Ministerio del Interior analizados por el Observatorio Español de Delitos Informáticos,<sup>2</sup> muestran un total de ciberdelitos sexuales en 2016 de 1.188, cifra muy superior a la de 2011 donde se registraron 755. Sin embargo, en estos datos no encontramos una desagregación ni por sexo ni por edad, por lo que el análisis de género es imposible de realizar.

### 7.3 Las redes sociales: nuevos espacios afectivo-sexuales

Actualmente, para abordar la violencia sexual, especialmente en la juventud, debemos tener en cuenta las tecnologías como espacios cotidianos de interacción, especialmente para las relaciones afectivas y sexuales, ya que lo que antes ocurría en bares, pubs o discotecas, hoy día también tiene lugar de manera virtual. De ahí que actualmente se deba hablar más de TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación) que de TIC (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012), siendo el establecimiento de relaciones, tanto de amistad como afectivo-sexuales, el principal aspecto que define su uso.

Parte de las TRIC se materializan en las redes sociales, que pueden definirse como comunidades virtuales cuyo objetivo es establecer contacto entre personas. Sin embargo, lo que se inició como un espacio de relación se convierte también en un lugar de socialización y subjetivación debido al protagonismo y repercusión que han adquirido especialmente en la población más joven. En este sentido, la participación de los móviles en los procesos de formación de las subjetividades parte de la consideración de estos objetos como «tecnologías afectivas», artefactos que mediatizan la expresión, experiencia y comunicación de sentimientos y emociones. Los teléfonos móviles no son meros aparatos, sino que, en este sentido, contribuyen a mover y animar cuerpos, afectos, provocan que sucedan cosas (Lasén, 2014).

En concreto, redes sociales como WhatsApp, Instagram, o Facebook han constituido una nueva forma de comunicación y relación, creando una necesidad que antes no existía: la de estar para no aislarse ni perderse cosas (Megías y Rodríguez, 2014). Estar en relación continua con tus amistades o con grupos de interés es un elemento fundamental, especialmente cuando hablamos de jóvenes. De esta forma, los espacios virtuales están muy presentes en su día a día. Sin embargo, esta alta presencia de espacios en línea se convierte en una preocupación para la sociedad, en general, y para las familias, en particular. Aunque, como sostiene Lasén (2014), el funcionamiento de la juventud con las redes sociales es el mismo que antes de su aparición, lo que sí cambia son las maneras, los tiempos, los espacios, los significados. La relación entre adolescencia y peligro no es nueva, así las TRIC se convierten en espacios de vigilancia social continua (Megías y Rodríguez, 2014).

Pero ¿cómo se relaciona la adolescencia en este ámbito virtual? Básicamente, a través de las amistades que van agregando a sus perfiles virtuales, creando una red de contactos con los que establecer relaciones de todo tipo. Dentro de las investigaciones realizadas se pone de relieve que las amistades que la adolescencia tiene en las redes sociales no son tales, sino que las «verdaderas amistades» son un porcentaje pequeño en comparación con las amistades que tienen dentro de sus perfiles. Por tanto, podemos hablar de audiencias más que de amistades: audiencias que muchas veces son difíciles de controlar (Megías y Rodríguez, 2014), audiencias que en la adolescencia están muy relacionadas con la popularidad, es decir, aquellas personas que son más populares tienen mayor número de amistades, mayores audiencias (Estébanez y Vázquez, 2013). Pero ¿esta popularidad la adquieren chicas y chicos de la misma manera? No, ya que la imagen que se espera de unas y otros no es la misma. Las chicas sostienen que su popularidad está más relacionada con el físico, con ser guapas, con tener atractivo, de aquí que las fotos

que cuelgan en sus redes sociales se centran en responder a esta demanda sexista. Los chicos, por el contrario, adquieren su popularidad más bien mostrando su fortaleza y sus conquistas amorosas, de nuevo accediendo a los mandatos de género masculinos. De esta manera, la imagen que muestran en sus redes sociales no está exenta de estereotipos de género: mientras que las chicas utilizan estrategias para parecer más atractivas, los chicos lo hacen para parecer más «machos», reforzando así la reproducción de un modelo de feminidad y masculinidad muy anclado en patrones sexistas. Se provoca con ello una cosificación del cuerpo de las mujeres, más valoradas por su físico que por otras cuestiones. Por esta razón, las chicas sufren más insultos sobre su aspecto físico que los chicos, cuestión que genera un mayor efecto negativo, puesto que estos insultos se realizan en espacios virtuales abiertos a más público (*Ibidem*).

Otra de las cuestiones que más sobresalen cuando se habla de jóvenes y redes sociales en relación con la exposición fotográfica, es su diferencia en cuanto a tener o no pareja. Cuando se tiene pareja, la foto de presentación de las redes sociales se suele modificar poniendo una imagen con la pareja, mientras que cuando no se tiene pareja la foto suele ser más personal e, incluso, en algunos casos más sexy, como ocurre en más chicas que chicos (Estébanez y Vázquez, 2013). En definitiva, la exposición de la vida íntima a través de las tecnologías no hace sino reforzar la idea de una intimidad afectivo-sexual que se hace pública y cuya grieta coloca especialmente a las mujeres en una posición de vulnerabilidad.

## **Las ciberviolencias sexuales**

Como ocurre en otros ámbitos del sexismo y el machismo, como por ejemplo en la socialización desigual de género, la violencia de género no se produce siempre de la misma manera, se va adaptando a los tiempos, modificando sus estrategias de maltrato e incluso dando lugar a nuevas formas de dominación de los hombres sobre las mujeres, e incluso a nuevos delitos. En este sentido, Internet en general, y las redes sociales en particular, se han configurado como nuevos espacios en los que tienen lugar, primero, formas de violencia de género que ya se están dando de manera no virtual y que se trasladan al contexto tecnológico, y segundo, formas de violencia de género nuevas que solo ocurren en este contexto virtual. Se trata pues de la *ciberviolencia de género*, de la que en este apartado únicamente nos centraremos en aquella que abarca el plano sexual.

En concreto, cuando nos referimos a la violencia sexual como forma de violencia de género en los espacios tecnológicos podemos encontrarnos dos tipologías: el *cibermachismo sexual*, que sería la forma de discriminación hacia las mujeres por el hecho de serlo y que se da con ayuda de las tecnologías, y las *ciberviolencias sexuales*, que serían las acciones violentas y delictivas de componente sexual que con ayuda de las tecnologías se realizan contra las mujeres.

Centrándonos en el *cibermachismo sexual*, en primer lugar, encontramos formas de machismo centradas en mostrar el cuerpo de las mujeres como reclamo masculino, incluyendo aquí la publicidad sexista, una realidad que con tan solo teclear en un buscador la palabra *mujer*, o *mujeres*, podemos comprobar sin grandes esfuerzos. En

segundo lugar, tenemos la pornografía, un sinnúmero de opciones de consumo donde las mujeres son tratadas como cuerpos al servicio del placer de los hombres, utilizando en muchos casos la violencia, como ya se ha comentado.

Por otra parte, con respecto a las *ciberviolencias sexuales*, observamos que su avance continuado produce que su sistematización como delito sea compleja y difícil de concretar, abarcando un abanico cada vez más amplio de situaciones delictivas. Veamos detenidamente las más significativas.

El *sexting* se define como el envío de contenidos de tipo sexual, en forma de fotos o vídeos, producidos generalmente por la persona que los remite, a otra persona que conoce previamente, a través de las redes sociales, sobre todo WhatsApp e Instagram. En ocasiones, estas acciones suelen tener lugar entre personas que se están conociendo en el plano afectivo-sexual o que tienen o han tenido alguna relación previa en este sentido, es decir, se producen por motivos vinculados directa o indirectamente a la esfera íntima. En sí mismo, el *sexting* no es un delito ni debe ser tachado de práctica ilícita, aunque pueda convertirse en un riesgo para quien envía este tipo de material. Hablamos de delito cuando estos contenidos íntimos y sexuales, enviados por *sexting*, son publicados y/o difundidos sin permiso de su protagonista, lo cual queda recogido en el Artículo 197 del Código Penal, aunque no con esta denominación concreta.

En este sentido, es importante aclarar que la responsabilidad de que estos contenidos sexuales se hagan públicos o lleguen a personas que no eran sus destinatarias, es únicamente de quien las publica o difunde sin consentimiento. Por ejemplo, si una chica manda una foto en ropa interior al chico que le gusta y este al cabo de un tiempo cuelga esa foto en un grupo de WhatsApp, la responsabilidad es exclusivamente del chico, que además de ser culpable ha cometido un delito.

La publicación o difusión de este tipo imágenes o vídeos sexuales sin el consentimiento de su protagonista, provoca comentarios degradantes hacia la víctima en sus redes sociales, en su centro educativo, en los espacios de ocio, etc. Esta invasión de comentarios produce en la destinataria consecuencias de diverso tipo y grado, mayoritariamente psicológicas, aunque también pueden derivarse en agresiones físicas y/o sexuales al considerar que si envía este tipo de material no es tan «decente» y por ello, por ejemplo, se le pueden hacer insinuaciones sexuales, tocarle su cuerpo sin consentimiento, insultarla, etc., pudiendo llegar incluso al intento de suicidio por parte de la chica (Torres Albero, Robles y de Marco, 2013).

En general, quienes han mandado algún tipo de material erótico-sexual a través de sus redes sociales, hablamos mayoritariamente de mujeres, no piensan que este pueda ser publicado de manera ilícita, creen que la relación es de confianza y que no existe intención de utilizar este contenido para acosarla, dañarla o perjudicarla. Sin embargo, este contenido sexual puede derivar en otro delito conocido como *sextorsión*. Este se define como una forma de explotación sexual mediante estrategias como el chantaje, la coacción o el acoso, por parte de quien o quienes poseen ese material, para que la persona que lo protagoniza acceda a lo que demandan, siempre relacionado con el plano sexual, amenazando con su publicación en caso de negativa. En concreto, las formas más

comunes de *sextorsión* se materializan en situaciones como las siguientes: por una parte, tenemos la historia de una chica que comienza a recibir mensajes privados de parte de un chico que no conoce pero que posee una foto sexual suya, le ha llegado por medio de un grupo de WhatsApp, y comienza a amenazar a la chica con publicarla si no queda con él para practicar lo que este desea, por otra, encontramos este tipo de delitos en el ámbito de una relación, una chica que lo deja con su pareja y el chico la chantajea con publicar los vídeos sexuales que tiene de ella si no quedan para hacer lo que él quiere. En base a esto, podemos hablar de dos tipos de *sextorsión*, aquella que se da sin relación afectivo-sexual previa y aquella otra que tiene lugar en el marco de una relación de noviazgo o cuando esta relación ha terminado.

Relacionado con lo anterior también podemos hablar de otro delito que cada vez se está cobrando más víctimas, es lo que se conoce como *porno venganza*, *porno vengativo* o *revenge porn*.<sup>3</sup> Se trata de la publicación de contenido sexual en Internet acompañada de información personal de la víctima, mayoritariamente mujeres. Suele ocurrir tras la ruptura de una relación de pareja y como forma de venganza por parte, mayoritariamente, del chico por no seguir con él, aunque también se puede dar por personas desconocidas a cuyas manos ha llegado el contenido sexual de manera ilícita.

Otra de las *ciberviolencias sexuales* es el *grooming* o *child-grooming*. Se trata de una acción deliberada por una persona adulta, mayoritariamente hombres, con el objetivo de establecer, en un primer momento, lazos de amistad con menores a través de distintas redes sociales. Una estrategia de engatusamiento que tiende a ocultar la identidad de quienes buscan estas relaciones haciéndose pasar por chicos menores o jóvenes e incluso en algunos casos por chicas, y que posteriormente deriva en una forma de obtener una satisfacción sexual mediante imágenes o vídeos erótico-pornográficos e incluso como preparación para un encuentro sexual. En general, este tipo de delitos suelen acabar en otros como la prostitución en menores, la pornografía infantil o los abusos sexuales. El Código Penal reconoce este delito, aunque de nuevo no con la misma denominación, en su Artículo 183 bis.

Se trata de una forma de *ciberviolencia sexual*, de pederastia virtual, compuesta por tres fases (Verdejo-Espinosa, 2015):

1. *Fase de amistad*: aquí se produce la primera toma de contacto con la persona menor con la finalidad de conocerla más y entablar amistad.
2. *Fase de relación*: en este periodo tienen lugar los contactos más íntimos entre quien acosa y la o el menor. La confianza se ha consolidado, lo que facilita al acosador la obtención de material con el que más tarde chantajear, presionar, coaccionar o amenazar a la víctima.
3. *Fase de componente sexual*: esta última fase se caracteriza porque tienen lugar las primeras alusiones a relaciones sexuales, al envío de imágenes y vídeos por parte de la víctima, etc. Para ello se usa la información obtenida en la fase anterior con la que poder usar cualquier estrategia para que acceda a sus imposiciones sexuales.

Por último, tenemos la *ciberviolencia sexual*, que ocurre dentro de una relación de pareja donde la chica sufre violencia de género. Este tipo de violencia virtual se puede definir como aquellas acciones a través de las tecnologías cuyo objetivo es presionar, coaccionar, chantajear a la víctima para que acceda a los deseos sexuales impuestos por el chico con el que mantiene una relación de pareja (Ruiz Repullo, 2017).

## 7.4 Algunas reflexiones

En los últimos años hemos asistido a un auge en la proliferación y consumo de redes sociales a través de los dispositivos móviles. Principalmente en la juventud, estas redes se han constituido como espacios fundamentales de relación adquiriendo especial protagonismo en las relaciones de noviazgo con el fin de conquistar, establecer contacto permanente y también para ejercer formas de violencia de género. En esta línea, habría que señalar que los espacios virtuales no son en sí una forma de violencia, esto es, no producen violencia en sí mismos. La violencia tiene que ver con el uso (cómo se emplean y con quién). Que la desigualdad y la violencia sean palpables en la vida virtual nos plantea su existencia en la vida no virtual, puesto que la tecnología no produce en sí misma desigualdad. Poner el foco en la tecnología es desviar la atención del verdadero problema: la desigualdad y las asimetrías de poder sexual previas a la aparición de estos instrumentos tecnológicos. Por ejemplo, un chico cuyas relaciones en el cara a cara, tanto de amistades como amorosas, sean sanas e igualitarias, difícilmente usará de manera machista y delictiva sus redes sociales. Por el contrario, quienes tengan actitudes, pensamientos o valores machistas y en su cotidianidad desarrollen relaciones de amistad y pareja no saludables, machistas y dominantes, utilizarán estos espacios virtuales como un instrumento más para ejercer ese poder.

La violencia sexual, en general, y las *ciberviolencias sexuales*, en particular, instauran socialmente un miedo generalizado en las mujeres, que si además va acompañado de campañas de prevención que se siguen dirigiendo hacia ellas como «responsables» de una seguridad sexual que la sociedad no es capaz de aportarles, el coctel es aún más perverso. En este sentido, las campañas de sensibilización y denuncia contra las agresiones sexuales dentro y fuera de las redes sociales, no deben centrarse en advertir a las chicas sobre los peligros sexuales que pudieran ocurrirles, no debemos indicarles que vayan por la vida y por la red con cuidado, debemos enseñarles a vivir con libertad. El foco se debe centrar en quienes son responsables y culpables de este tipo de violencia sexual, el sistema patriarcal en general, y los chicos que agreden en particular.

## Referencias bibliográficas

- Estébanez, Ianire; Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: <[http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sare](http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sare)>
- Gabelas, José Antonio; Lazo, Carmen; Aranda, Daniel (2012). «Por qué las TRIC y no las TIC». *Revista de los Estudios de las Ciencias de la Información y la Comunicación*, 9. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>>

- Hernández González, Elena; González Méndez, Rosaura (2009). «Coerción sexual, compromiso y violencia en las relaciones de pareja de los universitarios». *Escritos de Psicología*, 2 (3): 40-47. Disponible en: <[http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_3/escritospsicologia\\_v2\\_3\\_6relaciones.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_3/escritospsicologia_v2_3_6relaciones.pdf)>
- Lasén, Amparo (2014). «Remediaciones móviles de subjetividades y sujeciones en relaciones de pareja». En: Lasén, Amparo; Casado, Elena. *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades* (págs. 19-35). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en: <[https://www.academia.edu/10174715/Remediaciones\\_m%C3%B3viles\\_de\\_subjetividades\\_y\\_sujeciones\\_en\\_rel](https://www.academia.edu/10174715/Remediaciones_m%C3%B3viles_de_subjetividades_y_sujeciones_en_rel)>
- Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género de Andalucía. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/247/2>>
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-3439>>
- Megías, Ignacio; Rodríguez, Elena (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía para Adolescentes y Juventud y Fundación de Ayuda a la Drogadicción (FAD). Disponible en: <<http://boletines.prisadigital.com/Jovenes-y-comunicacion-2014.pdf>>
- Osborne, Raquel (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/36643/35483>>
- Ruiz Repullo, Carmen (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>>
- (2017). *La violencia sexual en adolescentes de Granada*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- Torres Albero, Cristóbal; Robles, José Manuel; De Marco, Stefano (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <[http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El\\_Ciberacos\\_Ju](http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El_Ciberacos_Ju)>
- Urruzola Zabalza, María José (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde una filosofía coeducadora. Educación Secundaria*. Bilbao: Maite Canal Editora.
- Verdejo Espinosa, María Ángeles. (2015). «Redes sociales y ciberacoso». En María Ángeles Verdejo Espinosa (coord.): *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención* (págs. 9-47). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4851&tipo=documento>>

2. Para más información véase: <<http://oedi.es/estadisticas>> (última consulta: 9 de setiembre de 2017).
3. Para saber más sobre este delito, véase: <[https://datasociety.net/pubs/oh/Nonconsensual\\_Image\\_Sharing\\_2016.pdf](https://datasociety.net/pubs/oh/Nonconsensual_Image_Sharing_2016.pdf)>





## **Bloque III. Prevención y sensibilización: Recursos y propuestas**



# 8. Competencias digitales ante la violencia de género

Maria José Rubio Hurtado  
Anna Escofet Roig  
Universitat de Barcelona

## 8.1 Los adolescentes en la era de la comunicación

La aparición y desarrollo de las tecnologías digitales en nuestra sociedad ha transformado las maneras en que los y las adolescentes adoptan formas de consumo y producción cultural, y también en la manera en que interactúan, se comunican, buscan información y aprenden, tal y como muestran diversos estudios sociológicos, antropológicos, comunicacionales y educativos (Turkle, 1997; Postman, 1991; Lankshear y Knobel, 2008). Durante los últimos años, este hecho ha generado diferentes formas de identificar y referirse a niños y jóvenes que han crecido rodeados por los medios digitales. Ellos y ellas usan múltiples dispositivos –ordenadores, teléfonos móviles, cámaras fotográficas digitales, consolas de juegos, tabletas, dispositivos portables de audio y video...– que les dan acceso a Internet y les permiten crear y participar en redes sociales y en otras actividades de tipo informal relacionadas normalmente con su tiempo libre.

Tapscott (1999, 2008) fue uno de los pioneros en denominar a esta generación Net Generation, englobando dentro de este concepto a todos los jóvenes que se distinguían de la población adulta por tener una serie de habilidades relacionadas con las tecnologías digitales, como la personalización de las herramientas digitales, la facilidad para realizar multitareas, la rapidez para ejecutar las tareas y la libertad de elección. Pero, posiblemente, una de las conceptualizaciones que ha tenido más fortuna es la de Prensky (2001), que se refirió a todos aquellos chicos y chicas nacidos a partir de 1980 y los denominó nativos digitales. El autor afirmaba que la integración de las tecnologías digitales en la vida diaria de niños y jóvenes les ha posibilitado una mayor autonomía, un grado más elevado de interacción y toma de decisiones y unas mejores capacidades de colaborar y comunicarse. La hipótesis en que se basaba era que la inmersión en un contexto tecnológico influye considerablemente las habilidades e intereses de jóvenes y niños, de manera que hacen un uso extensivo de las tecnologías para propósitos comunicativos, son multitareas y aprendices activos.

Otros términos que se han acuñado para etiquetar a niños y adolescentes son Generación Z, Generación V –por virtual–, Generación Google o Generación *always-on* –‘siempre conectada’–, entre otros. Sus características comunes son la tecnofilia, la

conexión permanente y ubicua, la multitarea y una supuesta competencia digital «natural» y superior a la del resto de la población (Pérez Escoda, Castro y Fandos, 2016). Los jóvenes aprecian en la tecnología la interactividad, la sociabilidad, la creación de espacios de intimidad y privacidad, la personalización e información ilimitada con el acceso a fuentes muy diversas para satisfacer su curiosidad, sus dudas y problemas (García Martín, 2013) y consumen la tecnología de manera simultánea en un ambiente denominado *multitasking* o *multiprocesamiento* (Gairín, 2012).

Algunos datos que evidencian la importancia de Internet entre los adolescentes son los de acceso y consumo de dispositivos y plataformas. El acceso a Internet se situaba en el 2013 en el 92 % entre los 10 y los 15 años según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística, 2013), una cifra que no ha parado de crecer desde entonces. Y lo hacen a través del ordenador, la tableta y el teléfono móvil. Pero principalmente a través de este último en su modalidad de *smartphone* o teléfono inteligente, debido sin duda a sus características de ubicuidad y portabilidad y a la multitud de funciones que puede realizar. A los 16 años el 94 % de los y las adolescentes tiene móvil y el 84 % se conecta a Internet a través de él. Comunicarse, buscar información, ver películas, escuchar música, realizar fotografías, jugar on-line o hacer tareas escolares son las funciones principales para las que usan el móvil los y las adolescentes (UNICEF, 2013).

Entre sus plataformas preferidas están los sistemas de mensajería instantánea, principalmente WhatsApp y las redes sociales. En las redes sociales los adolescentes de 12 a 18 años comparten y comentan contenidos, publican eventos o envían mensajes. Concretamente, según Sánchez Navarro y Aranda (2011), usan las redes sociales sobre todo para hablar con los amigos, saber qué hacen los amigos, opinar, enviar contenidos propios o recibir contenidos de otros. Las redes en las que tienen una mayor presencia son Snapchat e Instagram, según el informe del Banco de investigaciones Piper Jaffray (2015). Otras redes con menor presencia, pero también importantes para los y las jóvenes, son Twiter, Facebook, Tumblr o Pinterest.

De todos modos, es necesario mencionar que estudios posteriores han cuestionado la existencia de los nativos digitales (Bautista, Escofet, Forés, López y Marimon, 2013) y han mostrado la falta de homogeneidad en los usos que hacen de las tecnologías, los diferentes patrones existentes en relación con el acceso, uso y preferencias de diferentes tecnologías y la diversidad de competencias digitales, tanto en el ámbito académico como en el ámbito personal.

## **8.2 Competencias digitales**

Las competencias digitales son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios que permiten a las personas resolver situaciones en diferentes contextos –trabajo, tiempo libre, enseñanza y aprendizaje, participación– relacionados con diferentes formas de uso de las tecnologías digitales (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012).

La Comisión Europea, en su documento «DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe», establece y define las siguientes cinco áreas como dimensiones en el desarrollo de la competencia digital (Ferrari, 2013):

1. *Información*: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. *Comunicación*: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. *Creación de contenido*: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, vídeos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. *Seguridad*: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. *Resolución de problemas*: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Tal y como puede observarse, para cada una de las áreas se identificaron una serie de competencias relacionadas, de manera que la primera competencia en cada área es siempre la que incluye más aspectos técnicos, y los conocimientos, destrezas y actitudes tienen procesos operacionales como componente dominante. También se incluyen habilidades técnicas y operacionales, aunque procurando siempre referirse a la funcionalidad y evitar la mención de herramientas específicas que puedan cambiar o dejar de usarse en un futuro próximo.

Por su parte, Llomaki, Lakkala y Kantosalo (2011) afirman que la *competencia digital* es un concepto que evoluciona con el desarrollo de la tecnología y está formado por una variedad de habilidades como las habilidades técnicas para utilizar las tecnologías digitales, la capacidad para utilizar las tecnologías digitales de una manera significativa para trabajar, estudiar y para varias actividades en la vida cotidiana y la capacidad para evaluar críticamente las tecnologías digitales y la motivación para participar en la cultura digital.

En resumen, la noción de *competencia digital* tiene relación con el dominio de diferentes procesos y estrategias que pueden permitir que una persona se desenvuelva en una actividad mediante el uso transversal de las tecnologías digitales. Podemos encontrar aquí el uso de recursos apropiados para producir, presentar o comprender información compleja, la búsqueda y selección de información necesaria para una actividad y también

la utilización de las tecnologías para apoyar el pensamiento crítico en cuanto a su uso en forma autónoma, reflexiva y positiva.

## **¿Y cómo son de competentes digitalmente los adolescentes?**

A pesar de la extendida idea de que adolescentes y jóvenes disponen de unas habilidades y conocimientos que, de modo natural, les permiten conocer y manejar sin dificultad las distintas tecnologías de la información y la comunicación, lo cierto es que están inmersos en un proceso de actualización y aprendizaje permanente de nuevas plataformas, que no están formados específicamente en dichas habilidades en la escuela, sino que las adquieren de forma autónoma, y que todo ello dificulta el que adolescentes y jóvenes dominen todas las habilidades o destrezas relacionadas con el uso de las tecnologías digitales (Sánchez Pardo *et al.*, 2015).

Las actividades en las que demuestran una mayor competencia digital generalmente están dirigidas a las comunicaciones interpersonales y al ocio, mientras que sus mayores dificultades están en el análisis de la calidad de la información (Meerah y Halim, 2012; Harker, 2013).

Aunque cabe advertir que la investigación sobre competencias digitales de los estudiantes no ha aportado resultados concluyentes y difiere sustancialmente en sus estimaciones sobre el nivel competencial digital de este grupo poblacional, tanto de forma global como específica de sus diferentes dimensiones. El motivo es que no todos los estudios parten del mismo enfoque, de las mismas dimensiones y del mismo concepto (Acosta, 2017). En cuestiones de metodología de investigación los estudios también presentan algunos problemas vinculados especialmente a los instrumentos de medida de las competencias, instrumentos diseñados *ad hoc* en cada investigación, lo que dificulta la posibilidad de realizar comparaciones entre los resultados. Por otro lado, se observa también que una amplia mayoría de estudios mide en realidad percepción de competencias a través de cuestionarios, escalas Likert y entrevistas, mientras que pocos emplean pruebas de desempeño, que son las que miden realmente las competencias reales (Aesaert y Van Braak, 2015). La percepción de los jóvenes sobre sus competencias suele ser más buena que el desempeño real que tienen en ellas (Rubio, Torrado, Quirós y Valls, 2018).

El estudio de Sánchez Pardo *et al.* (2015) sobre adolescentes y TIC refleja la existencia de importantes déficits relacionados, fundamentalmente, con habilidades para:

- evitar el deterioro de sus equipos informáticos, evitando la presencia de virus;
- seleccionar fuentes de información que sean solventes o fiables;
- establecer de forma clara los límites entre lo público y lo privado a la hora de identificar qué datos, comentarios, fotos, etc. deben ser accesibles exclusivamente a sus círculos de amistades más próximos;
- asegurar la intimidad, estableciendo límites que eviten que las TIC invadan su vida familiar o sus actividades académicas;

- configurar opciones de seguridad y privacidad en los dispositivos tecnológicos que utilizan.

Estos resultados invitan a reflexionar sobre la necesidad de contemplar en la competencia digital la dimensión de seguridad/privacidad y la participación ética y responsable en la red.

La privacidad en internet consiste en no transmitir o facilitar datos personales sin ningún tipo de protección. La falta de privacidad se produce tanto de forma accidental (cuando divulgamos por error un mensaje o imagen que no queremos que conozcan otras personas, nos equivocamos de destinatarios, de grupo, etc.), como deliberada (cuando damos sin ninguna precaución nuestro correo electrónico, número de móvil o datos personales como el sexo, la edad o el domicilio), como por falta de conocimiento, obviando los circuitos por los que transita la información personal almacenada en distintos servidores y plataformas y las posibilidades de que sea accesible a otras personas.

La falta de privacidad no solo es un daño en sí mismo, sino que supone además un factor de riesgo en otras circunstancias puesto que cuanto más se sepa de una persona, sin duda, más vulnerable es ante la ciberviolencia y las violencias de género 2.0. Igualmente, un uso no ético de la participación en la red puede conducir a los mismos problemas. Y en este sentido varios autores consideran relevante incluir la dimensión ética en la formación de la competencia digital (Ortega, 2013; Olcot *et al.*, 2015; Écija, 2017) priorizando actitudes y valores frente a conceptos, procedimientos y usos de tecnologías, considerando la seguridad en la red como una condición necesaria pero no suficiente. El objetivo sobre el desarrollo integral de las personas en la red debe ir más allá de eludir ser víctimas de determinados peligros para procurar el desarrollo de competencias ciudadanas sobre la base de valores sólidos y habilidades para la vida.

### **8.3 Competencias digitales de los adolescentes en España para protegerse contra la ciberviolencia de género**

Con el objetivo de identificar la percepción de competencias que los y las adolescentes tienen con relación a la seguridad en internet y la percepción de riesgo de ciertas conductas que pueden hacerlos más vulnerables a la violencia de género 2.0, se aplicó un cuestionario on-line a una muestra compuesta por 4.536 adolescentes de diferentes comunidades autónomas del estado español: Baleares (16,9 %), Catalunya (21,5 %), Galicia (13,9 %), Andalucía (29,3 %), Aragón (9,8 %) y Canarias (8,5 %). Del total de adolescentes, el 51,2 % son chicas y el 48,8 % de chicos, escolarizados en 3.º y 4.º de ESO (49,6 % y 50,4 % respectivamente).

Mayoritariamente la muestra de adolescentes estudiada piensa que hay más violencia on-line que off-line, y además perciben cierta impunidad en la red. Concretamente, el 90 % de las y los jóvenes manifiestan que es más violento el entorno on-line y el 84 %



piensa que en general no se castiga a las personas que actúan de forma ilegal o dañina en la red.

En lo que respecta a las conductas concretas que las y los jóvenes perciben de riesgo en entornos virtuales, el hecho de subir información personal a la Red es la conducta que refieren con un mayor riesgo, seguida de chatear en repetidas ocasiones con alguien que no conocen. El menor riesgo lo relacionan con la subida de fotos o vídeos a espacios on-line, tal como se resume en la tabla 8.1.

**Tabla 8.1** Estadísticas sobre el riesgo percibido en las conductas en Internet

	Media	Desviación típica
Colgar una foto mía.	2,43	1,14
Colgar un vídeo en el que salgo.	2,53	1,15
Tener un perfil abierto en las redes sociales.	3,09	1,25
Poner información personal en la red (dónde vivo, dónde estudio, mi número de teléfono, etc.).	4,04	1,07
Chatear repetidas veces con una persona de la cual no tengo indicios de quién es.	3,97	1,09

En lo que se refiere a competencias digitales relacionadas con la seguridad en la red, destaca que un porcentaje importante de adolescentes percibe que posee tales competencias a nivel general, tal como se identifica en la tabla 8.2. Las funciones más notables son el bloqueo de personas, con un 98 % de respuestas afirmativas; y la configuración de condiciones de privacidad en las redes sociales, con un 93 % de respuestas afirmativas. La menos notable se refiere a la desactivación de la geolocalización del móvil, aunque cabe destacar que el 74 % manifiesta que sabe hacerlo. En resumen, la media del número de competencias que el alumnado percibe tener es de 5 sobre las 6 propuestas en el cuestionario.

**Tabla 8.2** Estadísticas sobre las competencias de seguridad

	Recuento	% del N de la tabla
¿Sabes bloquear a la gente que te molesta en entornos virtuales?	NO 97	2,1%
	SÍ 4431	97,9%
¿Sabes modificar las condiciones de privacidad de las redes sociales que utilizas?	NO 339	7,5%
	SÍ 4189	92,5%
¿Sabes desactivar la geolocalización de tu móvil para que no puedan controlar dónde estás?	NO 1183	26,1%
	SÍ 3345	73,9%
¿Sabes denunciar las fotografías que se suben a la red indebidamente?	NO 476	10,5%
	SÍ 4052	89,5%
¿Abres correos electrónicos dudosos de procedencia desconocida?	NO 3506	77,4%
	SÍ 1022	22,6%
¿Tienes algún antivirus en el ordenador que te avise o que bloquee las páginas peligrosas?	NO 829	18,3%

Los y las adolescentes del estudio consideran poseer competencias que les permiten protegerse de posibles agresores (sobre todo saben bloquear a quien molesta y saben modificar las condiciones de privacidad de las redes sociales). Sin embargo, hay acciones peligrosas que no son percibidas como tales, como la subida de fotos o vídeos personales a las redes sociales, sin duda una característica de vulnerabilidad de estos jóvenes, que al no considerar ciertas conductas como peligrosas las hacen de forma continuada, exponiéndose así a ser víctimas de ciberviolencia y de ciberviolencia de género.

Los resultados están en la línea de los encontrados por otros estudios. Los adolescentes conocen la mayoría de las acciones a evitar en Internet, aunque ese conocimiento no conlleva necesariamente a la acción. El estudio de Gairín (2012) reveló que estas personas son conscientes de la peligrosidad de entrar en determinadas páginas web, facilitar datos personales o intercambiar contenidos de naturaleza personal; pero no suelen utilizar ninguna medida de protección ante posibles abusos externos (como antivirus en el móvil, protectores de cámaras, o uso de contraseñas para acceder a programas y dispositivos). Asimismo, el estudio sobre hábitos y usos de conexión a Internet en los jóvenes de Fernández y Fernández (2014) mostró que los jóvenes de 16 años saben establecer configuraciones de privacidad en las plataformas, pero no siempre las utilizan, el 64 % de los jóvenes de 16 años configura opciones de privacidad en las app, aunque solo el 24,5 % lo hace en las que más utiliza, y el 11,4 % no configura opciones de privacidad. La encuesta de UNICEF (2013) reflejó que los adolescentes llevan a cabo acciones en Internet que pueden atentar contra su privacidad y seguridad: el 40 % suele publicar o ha publicado su localización en las redes sociales, el 25 % se contactó con personas que no conocía y el 14 % dio su número de teléfono o dirección a un desconocido.

Los y las adolescentes presentan comportamientos inadecuados que pueden contribuir a aumentar su vulnerabilidad ante las violencias de género 2.0. Para eliminarlos se precisan acciones orientadas a desarrollar o fortalecer sus competencias digitales en un sentido amplio, que les enseñen los peligros de cada entorno, a establecer límites entre lo público y privado, el respeto a la intimidad tanto personal como de los demás, el recorrido de la información personal ingresada en las plataformas, formas y estrategias para la ciberconvivencia y, por supuesto, vías para denunciar los casos de violencia de género 2.0.

## **8.4 Recomendaciones desde la Educación**

Debemos aspirar a formar plenos ciudadanos digitales, que no solo conozcan y sepan usar las diferentes herramientas, que estén informados sobre las situaciones de riesgo y las medidas preventivas a adoptar, sino que también se sitúen de manera activa y crítica ante dichas tecnologías. Ello supone una alfabetización digital transversal, empoderar a los y las jóvenes en el uso ético de las TIC en todas las dimensiones de la competencia digital. En este sentido podemos recuperar el concepto de Prensky (2009) de sabiduría

digital, buscando superar su anterior concepto de nativos digitales. Este saber, según el autor, puede y debe ser aprendido y enseñado, y el desarrollo de competencias digitales para el uso crítico, constructivo y responsable de las tecnologías es el nuevo desafío que las políticas educativas y los profesionales de la educación deberán enfrentar. Respetar, compartir, comprender y ponerse a disposición del otro son aprendizajes prioritarios que se convierten en una urgencia para utilizar con seguridad las TIC y ejercer una ciudadanía digital responsable (Castro, 2013).

A nivel práctico, las recomendaciones de Flores (2011) sobre la protección de la privacidad en la adolescencia, se centran en desarrollar una mirada desde la formación de los menores. Destaca, en este sentido, las siguientes seis acciones:

1. Conocer y configurar de manera detallada las opciones de privacidad.
2. Identificar las funciones y los efectos de cada acción.
3. Proteger los datos personales.
4. Proteger personalmente los datos.
5. Mantener una actitud proactiva en la defensa de los datos propios informando a los demás sobre los propios criterios al respecto, supervisando lo que se publica y ejerciendo, si es preciso, el derecho a eliminarlos.
6. Evaluar las actitudes y condiciones de privacidad de los contactos.

También son de interés las recomendaciones de Borrajo (2015), entre las cuales merecen destacarse las siguientes:

- el ordenador debe estar en un lugar visible de la casa, para que el menor sienta que el ordenador es de uso compartido con todos los miembros del hogar;
- fijar un horario concreto y responsable;
- proteger el ordenador con antivirus conjuntamente con el menor, como forma de que se implique en la seguridad de la navegación por Internet y sienta que también es responsabilidad suya;
- establecer contraseñas seguras y configurar opciones de privacidad;
- educarles en el uso responsable de las tecnologías: la cámara web y la difusión de imágenes, vídeos o información, tanto de uno mismo como de los demás;
- enseñarles que la información que subimos a Internet está fuera de nuestro control. Puede ayudarles reflexionar sobre lo siguiente: «Si una foto íntima y privada tuya no la cuelgas por la calle o en la puerta del colegio, ¿por qué sí que lo haces en Internet?».

## Referencias bibliográficas

- Acosta-Silva, David Arturo (2017). «Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1): 471-489. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627031.pdf>>
- Aesaert, Koen; Van Braak, Johan (2015). «Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences». *Computers & Education*, 84: 8-25. Disponible en:

- <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000020>>
- Ala-Mutka, Kristi (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC Technical Notes. Unión Europea: Comisión Europea. Disponible en: <[http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)>
- Bautista Pérez, Guillermo; Escofet Roig, Anna; Forés Miravalles, Anna; López Costa, Marta; Marimón Martí, Marta (2013). «Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario». *Digital Education Review*, 24: 1-22. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/286454171\\_Superando\\_el\\_concepto\\_de\\_nativo\\_digital\\_Analisis\\_de](https://www.researchgate.net/publication/286454171_Superando_el_concepto_de_nativo_digital_Analisis_de)>
- Borrajó, Erika (2015). «Recomendaciones para la seguridad de los menores en Internet». En: Roca, Genís (coord.). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital* (pp. 101-110). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Deu. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Aranda/publication/278017110\\_El\\_impacto\\_de\\_lo\\_digital\\_en\\_la\\_comunicacion-y-las-relaciones-de-los-adolescentes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Aranda/publication/278017110_El_impacto_de_lo_digital_en_la_comunicacion-y-las-relaciones-de-los-adolescentes.pdf)>
- Castro, Alejandro (2013). «Formar para la ciberconvivencia». *Revista de investigación educativa del IICAB, Monográfico violencia, educación y escuela*, 6(2): 49-70. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/260021118\\_FORMAR\\_PARA\\_LA\\_CIBERCONVIVENCIA](https://www.researchgate.net/publication/260021118_FORMAR_PARA_LA_CIBERCONVIVENCIA)>
- Castro, Diego; Gairín, Joaquín (coords.) (2012). *Usos y abusos de las TIC en adolescentes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona-Fundación MAPFRE. Disponible en: <[http://accelera.uab.cat/documents\\_edo/pdf/decalogo\\_usosabusos.pdf](http://accelera.uab.cat/documents_edo/pdf/decalogo_usosabusos.pdf)>
- Écija, Álvaro (2017). «La Educación y el uso responsable de Internet». *ECIX Group*. Disponible en: <<https://www.ecixgroup.com/la-educacion-y-el-uso-responsable-de-internet>>
- Fernández, Cristóbal; Fernández, Nuria (2014). *Radiografía sobre hábitos de uso y conexión a Internet en el móvil entre los jóvenes en España*. Madrid: Tuenti Móvil – IPSOS. Disponible en: <<http://corporate.tuenti.com/es/communication/download/98>>
- Ferrari, Anusca (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Unión Europea: Joint Research Center. Comisión Europea. Disponible en: <<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>>
- (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Unión Europea: Comisión Europea. Joint Research Centre. Disponible en: <<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>>
- Flores, Jorge (2011). «Seis recomendaciones para la protección de la privacidad de los adolescentes en las redes sociales». *Pantallas Amigas*. Disponible en: <<http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/seis-recomendaciones-para-la-proteccion-de-la-privacidad-de-los-adolescentes-en-las-redes-sociales.shtm>>
- García Martín, Inés (2013). «Aspectos psicológicos de la influencia del Internet en el libre desarrollo de la personalidad del menor». En: Pérez, Salvador; Burguera, Leyre; Paul, Kepa (coords.). *Menores e Internet* (págs. 81-109). Pamplona: Aranzadi, S.A.
- Harker, Yásmín Sokkar (2013). «Information is cheap, but meaning is expensive: Building analytical skill into legal research instruction». *Law Library Journal*, 105(1): 79-98. Disponible en: <[https://academicworks.cuny.edu/cl\\_pubs/68](https://academicworks.cuny.edu/cl_pubs/68)>
- Jaffray, Piper (2015). «Taking Stock With Teens». Disponible en: <[http://www.piperjaffray.com/private/pdf/Fall\\_2015\\_TSWT\\_Report.pdf](http://www.piperjaffray.com/private/pdf/Fall_2015_TSWT_Report.pdf)>
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Llomäki, Liisa; Kantosalo, Anna; Lakkala, Minna (2011). *What is digital competence*. Bruselas: European SchoolNet (EUN). Disponible en: <[https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom\\_ki\\_et\\_al\\_2011\\_What\\_is\\_digital\\_competence.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom_ki_et_al_2011_What_is_digital_competence.pdf)>
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Madrid: INE. Disponible en: <<http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2013/&file=pcaxis>>
- Meerah, Subahan Mohd; Halim, Lilia (2012). «Graduate information research skills». *International Journal of Learning*, 18(10): 91-100.
- Olcott Jr. Don; Carrera Farran, Xavier; Gallardo Echenique, Eliana Esther; González Martínez, Juan (2015). «Ética y Educación en la era digital: perspectivas globales y estrategias para la transformación local en Cataluña». *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2): 59-72. Disponible en: <<http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v12n2-olcott-carrera-gallardo-gonzalez/2615.html>>
- Ortega, Rosario (dir.) (2013). *Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Córdoba: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de

- Córdoba. Disponible en: <<https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf>>
- Pérez Escoda, Ana; Castro Zubizarreta, Ana; Fandos Igado, Manuel (2016). «La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria». *Revista Comunicar*, 24(49): 71-79. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=49&articulo=49-2016-07>>
- Postman, Neil (1991). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. Disponible en: <[http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34672/mod\\_resource/content/1/Postman.pdf](http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34672/mod_resource/content/1/Postman.pdf)>
- Prensky, Marc (2001). «Digital Natives Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9(5): 1-6. Disponible en: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>
- (2009). «Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom». *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3): 1-11. Disponible en: <<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>>
- Roca, Genís (coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: FAROS. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Aranda/publication/278017110\\_El\\_impacto\\_de\\_lo\\_digital\\_en\\_la\\_c\\_impacto-de-lo-digital-en-la-comunicacion-y-las-relaciones-de-los-adolescentes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Aranda/publication/278017110_El_impacto_de_lo_digital_en_la_c_impacto-de-lo-digital-en-la-comunicacion-y-las-relaciones-de-los-adolescentes.pdf)>
- Rubio, M. J.; Torrado, M.; Quirós, C; Valls, R. (2018). «Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado». *Revista Complutense de Educación*, 29(2): 35-52.
- Sánchez Navarro, Jordi; Aranda, Daniel (2011). «Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles». *El profesional de la información*, 20(1): 32-37. Disponible en: <<http://www.elprofesionaldeinformacion.com/contenidos/2011/enero/04.htm>>
- Sánchez Pardo, Lorenzo; Crespo Herrador, Guillermo; Aguilar Moya, Remedios; Bueno Cañigral, Francisco; Aleixandre Benavent, Rafael; Valderrama Zurián, Juan (2015). *Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación*. Valencia: Unitat de Prevenció Comunitaria de Conductes Adictives del Ayuntamiento de Valencia. Disponible en: <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf>>
- Tapscott, Don (1999). «New authorities of the digital age». *Leader to Leader*, 6-9. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ltl.40619991302/epdf>>
- Tapscott, Don (2008). *Grow Up Digital*. Londres: McGraw-Hill
- Turkle, Sherry (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós
- UNICEF (2013). *Acceso, consumo y comportamiento de los adolescentes en Internet*. Argentina: UNICEF. Disponible en : <<https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-ciudadaniaDigital2013.pdf>>



# 9. Los centros coeducativos ante la violencia de género en las redes sociales

**María-José Méndez-Lois  
Felicidad Barreiro Fernández  
Milena Villar Varela**

Universidad de Santiago de Compostela

## 9.1 Introducción

La violencia de género es la máxima consecuencia negativa de un sistema patriarcal, basado en el sexismo y en la desigualdad de mujeres y hombres. Se trata de un problema social que se manifiesta en todos los países, afectando a muchas mujeres de distintas clases sociales, procedencia étnica o creencias religiosas.

El auge de las nuevas tecnologías ha provocado que se genere, en la sociedad, una nueva violencia que golpea a chicas adolescentes menores de edad. Se basa, principalmente, según los datos de la investigación llevada a cabo (Méndez-Lois, Villar y Barreiro, 2017) en seis tipologías de conductas de violencia de género observadas, por los y las adolescentes gallegos consultados, relacionadas con apartarse de la normatividad sexual femenina, transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria, imposiciones del canon de belleza heteronormativo, violencia sexual, manifestación de posiciones antipatriarcales y, finalmente, violencia asociada a mitos del amor romántico. En la actualidad, las relaciones entre chicas y chicos siguen siendo asimétricas y se dan numerosas situaciones basadas en el abuso; las capacidades, habilidades y proyectos de vida siguen estando ligadas al género, y el sexismo y la violencia de género son realidades que están incidiendo en el desarrollo de la vida de adolescentes y jóvenes.

Los centros educativos pueden contribuir a la transformación de relaciones de poder entre el alumnado realizando los cambios necesarios para asegurar una socialización igualitaria que respete la diversidad de identidades existentes y permita el desarrollo personal tanto de las alumnas como de los alumnos y son, asimismo, escenarios de vida en los que, además de la parte cognitiva, se articula el bienestar de las personas (Bisquerra, 2005). En ellos se encuentran diversas realidades, vivencias de toda una comunidad educativa, protagonista de una realidad que interactúa entre sí constantemente a nivel presencial (en el aula, el patio, la biblioteca...), pero también a un nivel no presencial, con el auge de la comunicación digital en las redes sociales.

La escuela es un lugar privilegiado para iniciar grandes transformaciones, sin embargo, ella sola no puede abordar esta tarea, necesita la colaboración más formal de otras instituciones y agentes sociales, así como el apoyo directo de la comunidad educativa más cercana. Las instituciones educativas que apuestan por la coeducación intentan que esta perspectiva impregne la cultura, las políticas y las prácticas del centro y se integre en los aprendizajes de todas las competencias; con la ayuda de metodologías que posibiliten el diálogo, las interacciones, la solidaridad, la igualdad y el respeto entre el alumnado.

En este capítulo ofrecemos datos sobre la violencia de género, a través de las redes sociales, observada por los y las adolescentes gallegos para, posteriormente, ver qué implicaciones tienen estos comportamientos para la escuela coeducativa y presentar vías de actuación y líneas de acción estratégicas que se pueden ofrecer desde las instituciones coeducativas con la finalidad de prevenir o afrontar las múltiples formas y expresiones de la violencia de género 2.0.

## **9.2 Violencia de género a través de las redes sociales observada por los y las adolescentes gallegos**

En este trabajo y en el estudio llevado a cabo en Galicia, cuyos datos reflejamos como punto de partida para las reflexiones de este capítulo, nos referimos a la violencia de género como aquella violencia que:

[...] se ejerce, principalmente, contra las mujeres y contra toda persona que no responde a las expectativas sociales de lo que supone ser hombre o ser mujer. Es la manifestación de la discriminación y la situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, el patriarcado. Esta violencia se manifiesta de múltiples formas, se puede producir por medios físicos, económicos o psicológicos, incluidas las amenazas, intimidaciones y coacciones, y puede tener como resultado un daño o padecimiento físico, sexual o psicológico, tanto si se produce en el ámbito público como en el privado. (Emakunde, 2013: 10)

La estructura social existente es, pues, la responsable en gran medida de la presencia de la violencia y, en concreto, de la violencia hacia las mujeres por el simple hecho de serlo. Tristemente lejos de verla desaparecer con el paso del tiempo y las cada vez más presentes experiencias de coeducación, lo que se observa es que las bases de la violencia (que denominaremos *de género*) se siguen regenerando y se transforman alcanzando nuevos escenarios sociales como los que se construyen a través de las redes sociales.

El proyecto en el que se enmarca este estudio ha acuñado la expresión *violencia de género 2.0* (VG 2.0) para referirse concretamente a:

[...] las violencias que se ejercen sobre mujeres, por la posición que se les ha asignado en la construcción histórica de la categoría hombre-mujer, pero también sobre aquellos y aquellas que trasgreden el orden social generizado. Este orden social imperante se traspasa a los espacios virtuales atribuyendo lugares determinados, específicos, constreñidos y subalternos a las mujeres y a ciertas categorías de personas que son discriminadas por transgredir las formas de conductas obligatorias que propone el imaginario social. (Donoso, Rubio y Vilà, 2017: 110)



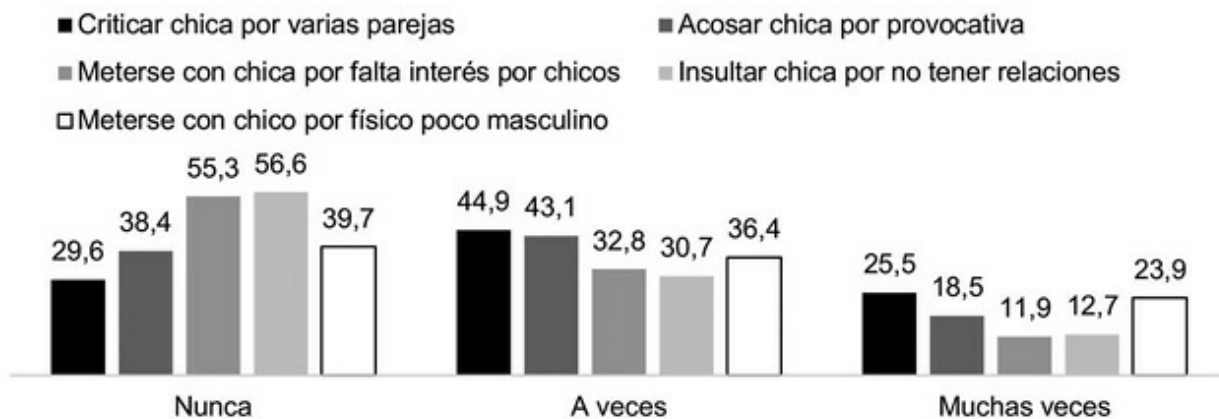
En función del uso que hacen de las redes sociales e internet los y las menores pueden desempeñar tres tipos de roles diferentes: agresor/a, víctima y observador/a y se exponen a algunas situaciones problemáticas o riesgos que, cuando se dan entre menores, se clasifican, en función de sus características, en: *ciberbullying*, *sexting*, *sex-casting*, sextorsión y suplantación de la identidad (Davara, 2017) y que se concretan en conductas de hostigamiento, denigración, insulto, suplantación, amenaza, desvelamiento, exclusión, ostracismo, etc. (Kowalski, Limber y Agatston, 2010).

Los datos obtenidos en el estudio realizado (Méndez-Lois, Villar y Barreiro, 2017), en relación con las experiencias de observación de la violencia de género 2.0 en las redes sociales, por parte de los y las jóvenes gallegos consultados, se pueden agrupar en seis categorías:

1. Violencia por apartarse de la normatividad sexual femenina
2. Violencia por transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria
3. Violencia debida a las imposiciones del canon de belleza heteronormativo
4. Violencia sexual
5. Violencia por manifestar posiciones antipatriarcales
6. Violencia asociada a mitos del amor romántico

A continuación, pasamos a comentar la frecuencia con la que han sido observadas por la juventud gallega, en las redes sociales, las veintitrés conductas de agresión y violencia incluidas en el cuestionario. En la figura 9.1 se recoge la frecuencia con la que han observado las agresiones relacionadas con la primera categoría.

**Figura 9.1** Violencia por apartarse de la normatividad sexual femenina

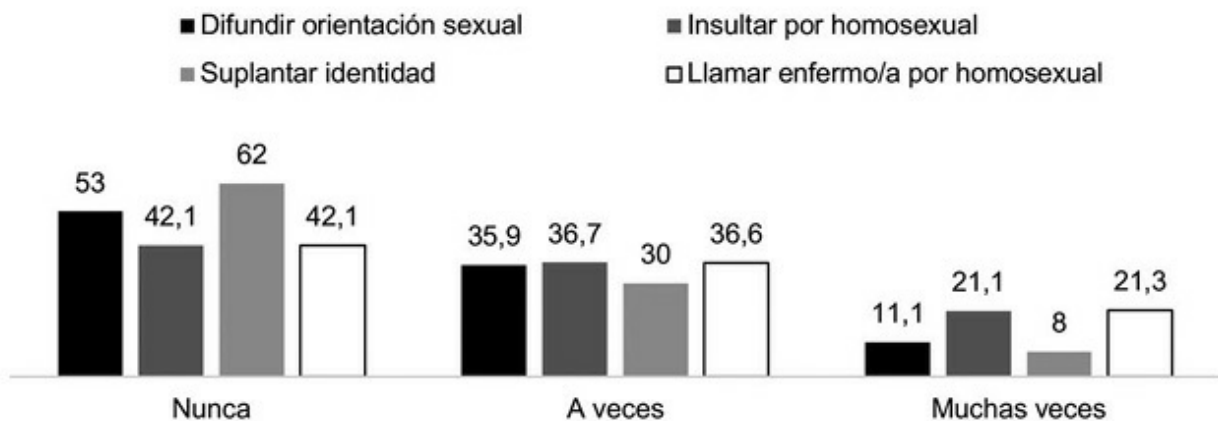


Destaca el hecho de que en esta tipología se encuentran tres de las conductas que más afirma haber presenciado la juventud: *Criticar a través de la red a una chica porque ha tenido varias parejas* (70,4 %), *Acosar a través de la red a una chica por ser provocativa* (61,6 %) y *Meterse con un chico por tener un físico poco masculino* (60,3 %). Señalar, asimismo, que 4 de cada 10 adolescentes han sido espectadores de

conductas como *Meterse con una chica por no interesarse por los chicos* (44,7 %) e *Insultar por Internet a una chica porque nunca ha tenido relaciones con chicos* (43,4 %).

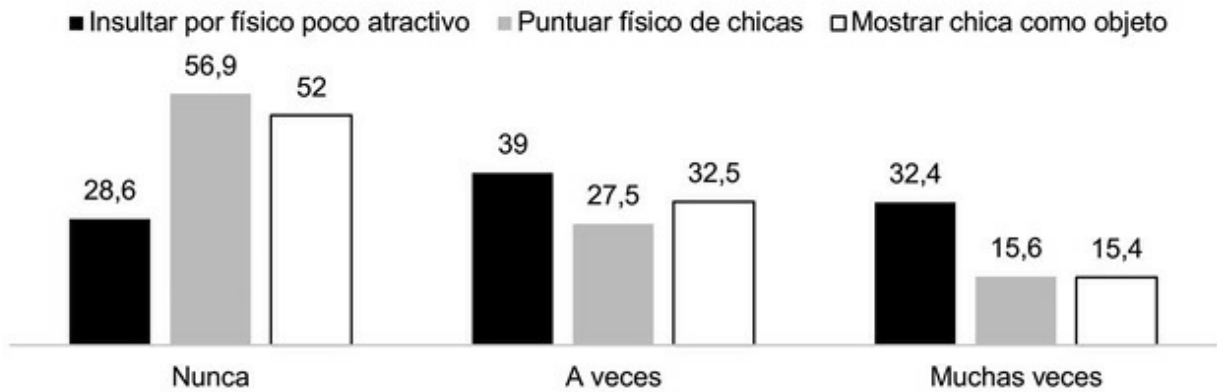
La frecuencia con la que han presenciado agresiones incluidas en la segunda categoría, violencia por transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria, se detalla en la figura 9.2. Resalta que más del 57 % de los sujetos ha observado comportamientos como *Llamar enfermo/a a otra persona por ser homosexual o transexual* e *Insultar en la red a una persona por pensar que es homosexual o transexual*, mientras que un 47 % ha visto a alguien *Difundir por internet la orientación sexual de alguien sin su permiso*. La conducta *Suplantar la identidad de alguien haciéndolo pasar por homosexual o transexual* para ridiculizarle ha sido menos observada, pero, aun así, el 38 % de los y las adolescentes la ha visto.

**Figura 9.2** Violencia por transgredir la heteronormatividad sexual obligatoria



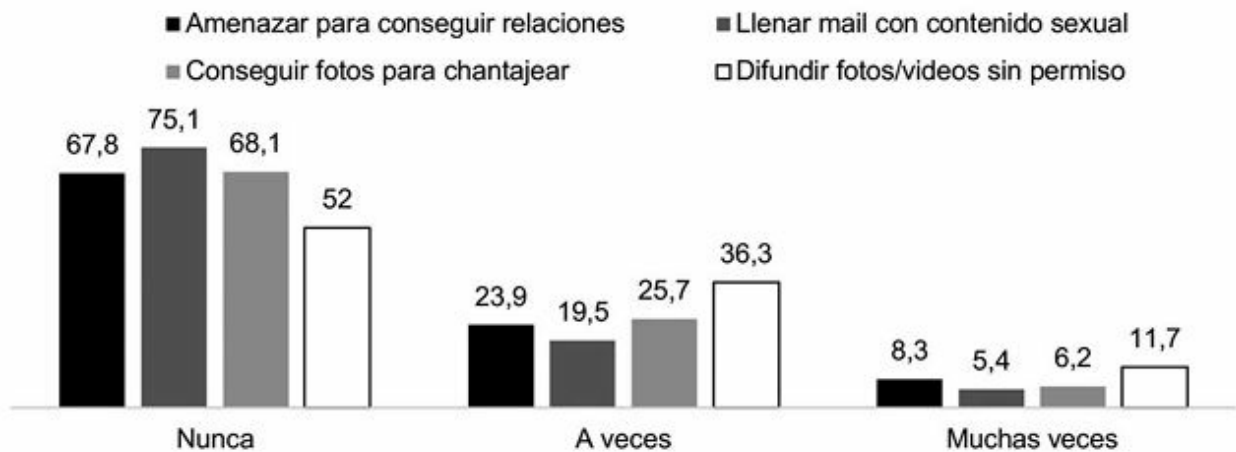
En la figura 9.3 se recoge la frecuencia con la que se observan las agresiones relacionadas con la categoría 3, violencia debida a las imposiciones del canon de belleza heteronormativo. Destacar que en esta categoría se encuentra el *Insultar a una chica por tener un físico poco atractivo* como la conducta más observada, 7 de cada 10 adolescentes han sido espectadores de este comportamiento (71,4 %). Indicar también que un poco menos de la mitad de los y las jóvenes han observado las conductas de *Mostrar la foto de una chica como un objeto a través de Facebook o de otra red* (47,9 %) y *Crear, participar o consultar páginas webs para puntuar el físico de las chicas* (43,1 %).

**Figura 9.3** Violencia debida a las imposiciones del canon de belleza heteronormativo



Respecto a las conductas de violencia sexual indicar que, como puede apreciarse en la figura 9.4, tres de ellas se encuentran entre las de menor ocurrencia: *Llenar el mail de alguien con contenidos sexuales* (24,9 %), *Conseguir fotos de una persona para a través de chantaje conseguir relaciones sexuales* (31,9 %) y *Amenazar a una chica para conseguir de ella relaciones de pareja* (32,2 %). Señalar que casi la mitad de los sujetos ha visto a alguien *Difundir fotos o vídeos sexis de una chica sin su permiso* (48 %).

**Figura 9.4** Violencia sexual



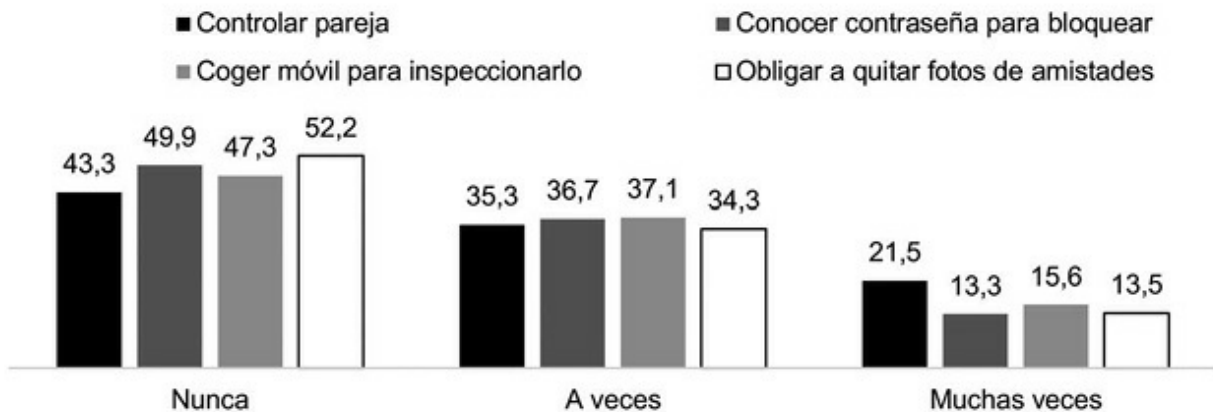
La frecuencia con la que han sido espectadores de agresiones incluidas en la categoría 5 se detalla en la figura 9.5. La de mayor ocurrencia ha sido *Enviar imágenes o hacer chistes sobre agresiones contra las mujeres* (47,5 %) en tanto que la de menor ocurrencia ha sido *Expulsar a alguien de un chat o foro por ser mujer* (24,3 %). Casi el 44 % han sido espectadores del comportamiento *Meterse con alguien por tener ideología feminista*.

**Figura 9.5** Violencia por manifestar posiciones antipatriarcales



En la figura 9.6 se detalla la frecuencia con la que han observado las agresiones relacionadas con la última de las categorías propuestas. Resaltar que la mitad de los y las jóvenes ha presenciado este tipo de comportamientos. Concretamente un 56,8 % afirma haber visto a alguien *Controlar a la pareja en Facebook, Twitter, etc.*; un 52,7 % *Coger el móvil de la pareja para ver llamadas e inspeccionarlo*; un 50 % *Conocer la contraseña de la pareja para bloquear sus amistades en las redes sociales* y, finalmente, un 47,8 % ha sido espectador de la conducta *Obligar a la pareja a quitar fotos con amistades de Facebook u otras redes*.

**Figura 9.6** Violencia asociada a mitos del amor romántico



Respecto a los resultados, cabe indicar que todas las conductas de violencia 2.0 incluidas en el cuestionario han sido observadas, en mayor o menor medida, por los y las adolescentes gallegos. Resalta que, de hecho, más del 60 % de la muestra ha sido espectadora de dieciocho de las veintitrés conductas especificadas en el cuestionario, lo que nos permite constatar la alta prevalencia de este tipo de comportamientos entre la población adolescente.

Ante la gran cantidad de conductas de violencia 2.0 que se observan, es necesario que los centros educativos, entre otros agentes sociales, adopten un papel decidido y lleven a

cabo actuaciones que aborden esta problemática. Una apuesta decidida por los postulados de la escuela coeducativa contribuiría, desde nuestro punto de vista, a un buen abordaje de esta y otras problemáticas que están surgiendo en el momento actual y que se constituyen en un claro desafío para familias y profesorado.

### **9.3 Actuaciones de los centros coeducativos ante la violencia de género**

La escuela coeducativa debe tener como referencia a las personas y el desarrollo de cada una de sus identidades, en ella se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades y mecanismos discriminatorios para que el alumnado pueda desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real. Por tanto, debe ser una escuela más justa para todas y todos, donde las diferencias existentes no supongan desigualdades de género, educativas y/o sociales.

Atendiendo a estas premisas, se entiende que lo que determina que las propuestas de un centro sean consideradas coeducativas está en relación con los siguientes aspectos:

- su fundamentación se sustenta en la teoría feminista que procura de forma activa y responsable la educación en igualdad, reconociendo al alumnado sin distinciones por ser hombres o mujeres;
- explícita, hace visibles y trabaja los valores que orientan las actitudes y comportamientos en los centros y que nominalmente serían los siguientes: respeto, responsabilidad, autonomía, confianza, conocimiento y reconocimiento de las demás personas y, por último, pero no menos importante, cuidados de las demás personas y de uno/a mismo/a;
- incluye prácticas educativas no discriminatorias que potencian la reflexión crítica, estimulan la autonomía personal y el deseo de conocimiento, apoya la expresión del mundo relacional y emocional, respeta las diferencias y cuida la salud;
- crea espacios de confianza, buen trato y relación positiva entre todos los agentes de la comunidad educativa;
- nombra en masculino y femenino, toma conciencia de las expresiones que utiliza y destierra los insultos, amenazas y agresiones del lenguaje;
- se orienta hacia una transformación de las relaciones entre hombres y mujeres buscando la equidad y promoviendo la resolución de conflictos de modo pacífico y no violento.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las principales actuaciones de los centros coeducativos ante la violencia de género en general y en las redes sociales en particular serían, en primer lugar, el incremento de la formación del profesorado sobre este tema, ya que, aunque la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género, del año 2004, establece, en el Capítulo 1, Artículo 7, que «las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad

[...]», la realidad dista mucho de lo expuesto por esta ley. La mayoría de los planes de formación inicial del profesorado no incluyen formación específica en materia de igualdad y prevención de la violencia de género, y si lo hacen se trata de asignaturas de carácter optativo. Por ello, es fundamental poner a disposición del profesorado actividades formativas de calidad, dirigidas e impartidas por personal realmente cualificado en este ámbito, que contribuyan a su sensibilización y a la adquisición de una serie de competencias coeducativas que preparen al colectivo docente para la prevención de la violencia de género y, por consiguiente, la prevención de las violencias 2.0. Con dichas actividades formativas se pretende que el profesorado reflexione sobre sus propias prácticas docentes y sobre las del propio centro, dedicando unos minutos de su tiempo a analizar su rol en la transmisión de contenido sexista a través del currículo oculto. Uno de los requisitos es que en los planes de formación del profesorado (inicial y permanente) se incluya una formación específica en materia de igualdad, violencia de género y, más concretamente, de violencia de género en las redes sociales puesto que el disponer de conocimientos específicos y contar con una competencia mínima en estos temas resulta imprescindible para abordarlos satisfactoriamente en las aulas.

Directamente relacionada con la necesidad anterior se encuentra la de elaborar materiales didácticos y guías para ayudar a los profesionales educativos, pero no solo guías para trabajar solo unos días señalados en el calendario, sino documentos que ayuden al colectivo educador en su día a día, en la aplicación de la perspectiva de género desde un eje transversal. Además, es preciso capacitar al profesorado, a través de las acciones formativas y de los materiales coeducativos proporcionados, para que sea capaz de elaborar sus propios recursos didácticos, desde la perspectiva de género, para el aula ordinaria y para las tutorías.

Otra acción importante que se ha de desarrollar sería la relativa a la inclusión de la igualdad y la lucha contra la violencia de género y las violencias 2.0 en el Plan de Convivencia Escolar, al tratarse de un documento que recoge los principios morales y éticos del centro y las líneas de actuación necesarias para garantizar una convivencia pacífica libre de conflictos y desigualdades.

Por último, y no por ello menos importante, es fundamental el trabajo cooperativo del centro con las familias en la erradicación de las violencias de género 2.0. Partiendo de que la familia y la escuela son los principales agentes socializadores y de que generan dos de los contextos donde el alumnado desarrolla la mayor parte de sus actividades, resulta prioritario que trabajen en conjunto, estableciendo redes cooperativas entre ambas, con el objetivo de lograr un desarrollo integral no sexista del alumnado.

## **9.4 Líneas de acción estratégica de los centros coeducativos ante la VG 2.0**

Los centros docentes coeducativos deben tomar la iniciativa en la puesta en marcha de acciones estratégicas que prevengan la violencia de género en las redes sociales, además de capacitar a la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) para una

adecuada intervención cuando estas conductas ocurran. El abordaje de la violencia de género 2.0, desde la perspectiva coeducativa, es complejo pues se manifiesta con múltiples formas y expresiones, como hemos constatado en los datos ofrecidos. En este sentido, las líneas estratégicas deben tener en cuenta diferentes aspectos, en función del tipo de actuaciones de las que estamos hablando, e integrar actuaciones preventivas y otras de intervención educativa directa, teniendo todas en común la clara necesidad de formarse en el uso y los riesgos de utilización de los teléfonos móviles y las redes sociales, principales soportes de la VG 2.0 a la que nos referimos.

Las líneas de acción estratégica en los centros coeducativos deberían centrarse en tres ejes principales: prevención de las conductas de violencia de género 2.0, intervención, en caso de que las conductas ocurran, y cuidado de las víctimas. A continuación, presentamos con mayor detalle cada uno de ellos:

### **Prevención de conductas de VG 2.0**

Los centros coeducativos deben incorporar estas actuaciones en su planificación y proseguirlas a lo largo del tiempo:

- Evaluar los datos sobre VG 2.0 en el centro y tomar conciencia del problema. Es frecuente que consultado el profesorado sobre si entre el alumnado se produce este tipo de actuaciones violentas la respuesta sea un rotundo y categórico NO que, posteriormente, los datos recabados del alumnado desmienten.
- Formar al personal del centro, así como a las familias en prevención de la VG 2.0:
  - llevar a cabo actuaciones que trabajen el entrenamiento del personal docente y de los y las orientadores escolares para saber detectar los casos de riesgo de sufrir o de ejercer VG 2.0;
  - el profesorado y las familias deben conocer y comprender los usos erróneos y arriesgados que algunos chicos y chicas están haciendo con sus dispositivos digitales, así como el impacto que una agresión vía redes sociales puede causar en la autoestima, la seguridad personal y los sentimientos de inseguridad de la víctima.
- Crear un grupo que coordine las actividades de prevención de la VG 2.0 que se reúna periódicamente y revise los datos que se hayan recabado en el centro y tome las decisiones oportunas (normativas específicas sobre el uso del móvil y las redes sociales en el centro, planificación de actividades, etc.). Este grupo debería estar constituido no solo por profesorado sino también por alumnado y familias. Es necesario establecer canales para poner en conocimiento todas las agresiones que se sufren o para dar cuenta, de forma anónima, si así se considera, de todas las agresiones que se observan por parte de los y las adolescentes y así mejorar el diagnóstico de la VG 2.0 que el centro coeducativo puede llevar a cabo y, si la gravedad de los hechos así lo aconseja, poder tomar las opciones legales que se consideren adecuadas en cada caso.

- Desarrollar programas y procedimientos concretos para enfrentar el riesgo de la violencia de género 2.0, el *ciberbullying*, el *sexting*, el *grooming* o cualquier otro problema que se presenta de forma digital.
- En este sentido destacar el diseño e implementación de programas específicos sobre competencia social que formen al alumnado en una comunicación eficaz, incluyendo habilidades de diálogo, debate, crítica y negociación, también en las redes sociales, programas de desarrollo de la asertividad y la empatía, etc.
- Asimismo, se deben implementar propuestas destinadas al desarrollo de competencias digitales en el alumnado que permitan enfrentar la comunicación, el control sobre las reacciones y respuestas poco reflexivas ante lo que puede encontrarse en internet y en las redes sociales, las actitudes y las emociones que se derivan de la conducta en las redes sociales y que sirvan de protección ante posibles riesgos.
- Entre los procedimientos concretos que permiten prevenir la violencia en las redes sociales desde el centro educativo conviene destacar la importante labor de la Mediación Escolar y los Programas de Ayuda entre Iguales, entre los que debemos resaltar los Sistemas de Ayuda y la Mentoría. De hecho, en los centros educativos más innovadores ya existen programas de alumnado ciberayudante y cibermentor que contribuyen a la prevención de la violencia en la red (Avilés Martínez y García Barreiro, 2016) guiando a sus compañeros/as en problemas relacionados con la privacidad, la comunicación y la gestión de las relaciones en las redes sociales.
- Implicar a las familias en la prevención de la VG 2.0 en los y las adolescentes:
  - estando presentes en el entorno en línea de los hijos/as y observando los posibles signos de alarma que pueden presentar los/as adolescentes que están sufriendo VG 2.0;
  - estableciendo normas razonables y lógicas de uso del móvil y las redes sociales apropiados a su edad;
  - reforzando los vínculos familiares y las habilidades de comunicación familiar, sobre todo la escucha de las experiencias en línea de sus hijos/as y animarse a aprender de estos/as el uso que hacen de las redes sociales y los sitios web que frecuentan sin emitir juicios de valor sino hablando sobre las experiencias y los posibles conflictos que pueden surgir y conversando sobre cuáles serían las formas más apropiadas de afrontar ciertos riesgos si estos llegaran a presentarse.

## **Intervención en caso de conductas de VG 2.0**

Para desarrollar cualquier intervención coeducativa es necesario que el profesorado, y también la familia, proceda previamente a una revisión de su propia estructura mental y sus prejuicios sobre la violencia de género, y en nuestro caso la VG 2.0, pues solo esa reflexión y análisis crítico nos pondrá en condiciones de búsqueda de un modelo nuevo



de persona, y sociedad, en base a un nuevo sistema de valores que potencie la prevención de relaciones de violencia (Urruzola, 2003).

El centro coeducativo debe intervenir, ante la existencia de casos concretos, de forma focalizada y especializada para modificar esas situaciones de violencia de género 2.0, trabajando directamente con el alumnado que está implicado y con las familias. El personal designado para llevar a cabo estas tareas (equipo directivo, departamento de orientación, comisión de convivencia, etc.) organizará reuniones de trabajo y seguimiento, con las personas que están siendo víctimas y, separadamente, con las personas que agreden a sus compañeros/as. También planificarán actuaciones específicas con los y las compañeros/as que observan situaciones de VG2.0 y no son capaces de manifestarse en contra de ellas o incluso, a veces, apoyan a la persona que realiza esas conductas siendo así considerados como cómplices. A continuación, detallaremos algunas de las intervenciones que sugerimos:

- En primer lugar, resulta necesaria la puesta en marcha de estrategias y protocolos concretos de apoyo para la persona víctima que permitan ayudarle a crecer en asertividad, autoestima y dominio de competencias digitales. La persona objeto de este tipo de comportamientos habitualmente se encuentra en una posición de vulnerabilidad debido al dolor y el daño psicológico, por lo que hay que apoyarla directamente para que aprenda a reafirmar la seguridad en sí misma, para que gestione de forma más eficiente sus relaciones interpersonales y aumente sus competencias digitales para que sepa afrontar la situación que está viviendo.
- Respecto a la persona agresora, también son necesarias estrategias directas que permitan ayudarle a que controle sus iniciativas destructivas, de escasa sensibilidad ante el dolor de otra persona, y la falta de empatía. Las intervenciones se centrarían en aumentar su competencia empática y su capacidad para reflexionar sobre su comportamiento.
- En referencia al alumnado observador de la violencia de género 2.0, cabe destacar que el problema no es solo que presencia los incidentes violentos a través de las redes sociales, sino que se le debe considerar parte de él, como ya se venía haciendo en los casos de *bullying* u otras conductas violentas que se ejercen de forma presencial (Carozzo, 2015). El observador juega un papel fundamental puesto que, de una manera u otra, permitiendo, ayudando o ignorando, adopta una posición que contribuye a la perpetuación del fenómeno al no impedir la continuación de las acciones violentas; sin embargo, su intervención puede ser un elemento decisivo para detener este tipo de comportamientos. Así pues, los comportamientos y actitudes de las personas espectadoras de la violencia de género 2.0 resultan fundamentales para paliar el fenómeno, por lo que resulta imprescindible formarlas para que adopten un papel activo ante la observación de conductas violentas con el fin de que su intervención sea favorecedora de que dicha conducta se reduzca o incluso desaparezca.

- Por último, los centros coeducativos deben apoyar a las familias que se encuentran ante estas situaciones de VG2.0 y contribuir a que puedan hacer un trabajo óptimo con las personas que están siendo víctimas:
  - apoyando en la búsqueda de soluciones. Las familias deben actuar con rapidez cuando la víctima cuenta lo que le está pasando y, si fuese necesario, pedir ayuda (centro educativo, policía, especialistas, etc.). Asimismo, se debe contribuir a no juzgar a la persona que pide ayuda, a no presionarla, para que poco a poco facilite toda la información de la que dispone. Es necesario ayudar también a mantener la calma en este proceso;
  - ayudando a entender el ciclo de la violencia y su escalada para que el profesorado, alumnado y familias se den cuenta de lo que pasa y puedan juntos resistir las estrategias de manipulación que se presenten. Es necesario resaltar aquí la importancia de guardar todas las pruebas de las que se dispone por dolorosas o crueles que resulten.
- A las personas agresoras les gusta mantener el control y el dominio en un primer momento, pero después esto ya no es suficiente y cualquier intento por parte de la víctima de ejercer su autonomía y libertad será percibido como una muestra de enfrentamiento y será castigado con mayores cuotas de violencia. Es difícil para la víctima pedir ayuda en esta etapa, pues es tan fuerte el sentimiento de culpa y vergüenza que tenderá a ocultar lo ocurrido e incluso se distanciará de familiares y amistades. Con respeto a la persona agresora en este momento de conflicto se producirá un distanciamiento que pronto será aprovechado, mediante muestras de arrepentimiento y cariño, para reconciliarse, pasando a la fase de «luna de miel» que restablece ilusión y esperanza en la víctima mientras la persona agresora se muestra momentáneamente satisfecha hasta que se produzca un nuevo ciclo de violencia-distanciamiento-luna de miel. Cada vez que este ciclo de la violencia se repite en el tiempo se produce en la víctima desilusión y desánimo y mayor distanciamiento de sus redes de apoyo y confianza, con lo que termina agotada, anulada y sin saber cómo salir de ese círculo vicioso.
- Si la persona agresora es un o una menor también se podría apoyar, desde el centro educativo, para involucrar a su familia y contribuir, en la medida de lo posible, a hacerles partícipes de lo que está sucediendo.

## **Cuidado y recuperación de las víctimas**

Una vez que ya se ha intervenido sobre la situación de violencia de género 2.0, consideramos que sigue siendo de gran importancia el apoyo que desde el centro coeducativo y la familia se le puede brindar a las víctimas para contribuir a su empoderamiento y que no vuelva a encontrarse en otra situación similar. Las actuaciones se centrarían en:

- mantener el apoyo profesional que puede brindar la escuela tanto a la persona que ha sido víctima como a su familia. Es frecuente que las consecuencias de una agresión recibida se mantengan durante más tiempo que el que dura la intervención para resolver el conflicto, por lo que es necesario seguir manteniendo estrategias de apoyo para las posibles recaídas;
- no caer en la tentación, ni el centro ni la familia, de quitar o prohibir el uso de medios tecnológicos para no revictimizar a la persona, que se vería excluida de su grupo de amistades y de los medios de comunicación e interrelación que emplean en la actualidad los y las jóvenes. Sí que será necesario establecer normas razonables para el uso del móvil y las redes sociales y mejorar las estrategias comunicativas de todas las personas implicadas, desde el respeto y manteniendo una comunicación asertiva sin juicios de valor ni críticas;
- crear redes de apoyo para que las respuestas a las dudas y opiniones que se les den a las personas víctimas vayan en la misma línea argumentativa y además, se favorezca la relación de la persona agredida con un círculo de referencia que le aporte seguridad.

## Referencias bibliográficas

- Avilés, José María; García Barreiro, Javier (2016). «Cibermentoría: un servicio de apoyo entre iguales para la gestión de la convivencia en las redes sociales». *Convives*, 15: 61-71. Disponible en: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/09/revista-convives-n-15-en-convivencia.html>
- Bisquerra, Rafael (2005). «La educación emocional en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54: 95-114
- Carozzo, Julio César (2015). «Los espectadores y el código del silencio». *Revista Espiga*, Año XIV, 29: 1-8
- Davara, Laura (2017). *Menores en internet y redes sociales: derecho aplicable y deberes de los padres y centros educativos. Breve referencia al fenómeno Pokémon Go*. Madrid: Agencia Española de Protección de datos/Agencia Estatal BOE
- Donoso-Vázquez, Trinidad; Rubio, María José; Vilà, Ruth (2017). «Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género». *Innovación Educativa*, 27: 107-119.
- Emakunde (2013). *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Kowalski, Robin; Limber, Susan; Agatston, Patricia (2010). *Cyber Bulliying. El acoso escolar en la er@ digit@l*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Boletín Oficial del Estado, núm. 313, del 29 de diciembre)
- Méndez-Lois, María-José; Villar Varela, Milena; Barreiro Fernández, Felicidad (2017). «Observar la violencia 2.0: comportamiento cómplice, de la adolescencia gallega, en función del género». *Innovación educativa*, 27: 121-131
- Urruzola, María José (2003). *Prevención de la violencia sexista desde la escuela*. Ponencia del Programa NAHIKO. Disponible en: [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2004](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2004)



# **10. La voz del alumnado en la violencia**

## **2.0. Implicaciones para la convivencia.**

### **Un estudio en la Comunidad Aragonesa**

**Jacobo Cano**  
**Alejandra Cortés**  
Universidad de Zaragoza

#### **10.1 La voz del alumnado acerca del ciberacoso**

Comenzaremos señalando acerca de la conceptualización, en semejante línea a Belsey (2005), que fue uno de los primeros que abordó la temática, que la ciberviolencia es un fenómeno diverso y complejo, que sobrepasa los límites espaciotemporales, en la medida en que los insultos, abuso y maltrato que se da a través de las redes sociales, llegando de manera continuada en forma de acoso, traspasa el propio ámbito educativo, en este caso la escuela, y va más allá del tiempo que el alumnado pasa dentro del centro. En este sentido, resulta importante plantearse el abordaje de estas situaciones no solo desde el ámbito formal, sino desde el ámbito no formal, poniendo en valor los espacios y tiempos de ocio, deportivos, etc.

Al poner de relieve la voz del alumnado estamos haciendo énfasis en que las fronteras entre la relación a veces unidireccional entre profesorado y alumnado se desdibujan y se encaminan a un nuevo modelo de relaciones en la participación en las decisiones, las dinámicas del centro, la democracia aplicada por ejemplo a la gestión democrática de las normas, la evaluación, el aprendizaje intergeneracional se toman entre el docente y el discente en un plano de mayor igualdad. Nos encamina, por lo tanto, a una gobernanza democrática. Como señalan Susinos y Ceballos (2012: 40),

[...] para avanzar hacia este otro modelo de profesionalidad es imprescindible que los profesores puedan analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, desde un pensamiento más amplio, complejo y comprometido sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en la mejora de la vida escolar. Un cambio educativo de estas características necesita la complicitad y la coherencia entre estos discursos nuevos y las prácticas docentes que se emprenden para animar la participación estudiantil.

Las nuevas realidades de interacción social, sobre todo suscitadas por el uso de las tecnologías, recalcan que sea aún más importante considerar la voz del alumnado, esto es, la percepción de una parte de la población (niñez avanzada, adolescencia y juventud inicial) que encuentran en las tecnologías un medio y un fin de comunicación con sus

iguales. En realidad, se convierte en una forma de socialización con datos tan reales como que el 80 % de las personas entre 12 y 16 años tiene teléfono móvil con un uso muy frecuente de día y de noche. Esta *nueva* manera de interactuar conlleva también *recientes* marcos de convivencia en varios sentidos. En la dirección no positiva se ubica el ciberacoso.

La voz del alumnado la vamos a entender desde un punto de vista sistémico para conocer la perspectiva del alumnado. En nuestro caso nos interesa la voz sobre la ciberviolencia y su incidencia. Ponemos en el eje principal en este texto a los protagonistas de esta temática: el alumnado tanto agresor como víctima, aunque también se reclama centrarse en ocasiones en el colectivo del profesorado (como acosador o víctima). Tanto cibervíctimas como ciberagresores muestran menos empatía y mayor agresividad en las relaciones que sus iguales (Save the Children, 2016).

Considerar la voz del alumnado nos sitúa fundamentalmente en un enfoque crítico y hermenéutico-reflexivo. El punto focal se pone en legitimar las historias, lo que cuentan los estudiantes, porque ellos transmiten la cultura y dentro de esta cultura se sitúa la digital. Siguiendo la tendencia freiriana sería un aspecto de liberación y de dar un poder emancipador que se consigue sobre todo a través de la reflexión y crítica constructiva. Bourdieu (Fernández Fernández, 2005) aludió al concepto de *violencia simbólica* para hablar de la imposición por parte de una persona o un grupo en relaciones desiguales de poder y eso es todo lo contrario al enfoque crítico. Por ello, cuando señalamos la voz del alumnado en temas de hostigamiento estamos también sacando a la luz la importancia de la narrar la violencia y así incluso ayudar en el proceso liberador, más aún desde el hecho de que la ciberviolencia se produce en un espacio virtual (no real, no físico) que hace que la persona acosada se sienta más desprotegida que si físicamente estuviese más expuesta.

Los datos nos dicen que un 9,3 % ha sufrido acoso y un 6,9 % ciberacoso. Según el propio informe de Save the Children (2016: 29) «extrapolando al conjunto de la población el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente». La incidencia es mayor en mujeres que en hombres. Ante este dato, y que en algunas investigaciones se constata que va creciendo, podemos ver cómo muchas investigaciones apuntan también al perfil del acosador y del acosado. Fajardo, León, Polo, Felipe, Palacios y Gómez (2014) hacen hincapié en el concepto de *conciencia* (entendida como autonomía, orden, precisión, perseverancia, cumplimiento de las normas y compromiso) y se aprecia que esta es muy baja y además suele ir acompañada de una inteligencia emocional también muy poco resuelta (falta de relaciones sociales positivas y empatía).

Ciertamente, se encuentran pocos estudios que recojan el enfoque del alumnado directamente, si bien resaltamos el de Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez y Vega (2012) en el que el propio discente no percibe conflictos graves entre los propios estudiantes y sí algunos de frecuencia baja o media, y señala que es normal que existan ese tipo de situaciones complicadas. Tampoco creen que con el profesorado exista una situación de conflictividad, aunque sí señalan que situaciones como ridiculizar, gritar o insultar al alumnado, tenerles manía, o puntuar bajo, indignan a los adolescentes. Para

ellos también es más importante un contexto de agresión verbal que física, porque se sienten más marcados y minusvalorados. En lo que sí parece que hay unanimidad es en considerar que el incumplimiento de reglas escolares o las irrupciones contra el marco educativo o el profesorado son normativas, es decir, no son significativas y no pasa *nada* si suceden. Realmente vemos que lo que los adultos configuran difiere en algunos casos de la voz del alumnado.

En España, la mejora de la convivencia desde una perspectiva de género se ha trabajado desde una perspectiva más global y preventiva (Díaz-Aguado y Martín, 2011), remarcando la necesidad de una formación del profesorado y la inclusión de toda la comunidad educativa, o desde la revisión de investigaciones sobre el acoso escolar desde una perspectiva social y psicológica (Nocito, 2017), tesis doctorales sobre el ciberacoso (Álvarez, 2016) y desde un enfoque preventivo en Educación Primaria (Romero, 2017), con la intervención desde el trabajo social (Varela, 2012) o de las redes sociales concretado con más de 1.300 adolescentes en Andalucía (Bernal y Angulo, 2013). De igual manera, otros estudios (Garaigordobil, 2011) han ido en la línea de profundizar en la realidad y prevalencia del *ciberbullying* de una manera más específica. Otros autores (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016) han aportado la validación de instrumentos interesantes de evaluación de estos fenómenos. Y hay propuestas interesantes en el marco de programas de educación emocional dirigidos a alumnado de distintas edades (Caruana y Gomins, 2014).

Nos parece relevante remarcar que la propia Comisión Europea (2012) planteaba la necesidad de establecer una estrategia internacional sobre la utilización de internet enfatizando en los niños y niñas y en posteriores edades dada la magnitud y relevancia en su desarrollo. Por otra parte, y por citar una referencia en el contexto brasileño, Tognetta, Avilés y Rosário (2016), con una muestra de 2.600 estudiantes de 14 y 15 años del Estado de São Paulo incorporan la interesante visión de la necesidad de invertir en formación ética en la comunidad educativa, ya que establecen el acoso como un problema, entre otros, eminentemente de carácter moral.

Los síntomas que pueden presentar las víctimas de ciberacoso son diversos, pudiendo darse situaciones de ansiedad, miedo, baja autoestima, frustración, irritación, trastornos del sueño o del comportamiento alimentario e incluso absentismo escolar (Blanco, De Caso, Navas, 2012). Resulta relevante considerar dichos síntomas, en la medida en que, por ejemplo, en el ámbito formal, en instituciones formativas, los profesionales – maestros, profesorado, orientadores, otros agentes educativos, etc.– pueden contribuir, en la medida en que sean sensibles tras procesos formativos, a estas nuevas realidades crecientes que pueden tener incidencia no solo en aspectos académicos, sino también en las relaciones interpersonales o en la dimensión emocional.

## **10.2 Recogemos la voz del alumnado**

En el marco del Estudio de convivencia en Aragón se ha hecho un análisis de la situación, buenas prácticas y propuestas de mejora, en una investigación fruto del

Convenio entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, en el marco del I Plan contra el Acoso Escolar de dicho Gobierno.

En primer lugar, señalamos que el número total de alumnado fue de 8.430, correspondiendo 3.407 a los de 5.º o 6.º de primaria, de los que el 47,6 % son chicas y el 52,4 % chicos. La distribución por cursos fue la que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 10.1** Distribución por curso escolar

	Frecuencia	Porcentaje
5.º de Primaria	1717	50,4
6.º de Primaria	1690	49,6
Total	3407	100,0

La edad media de los estudiantes de primaria es 11,04 (DT = 0,82). En relación al lugar de nacimiento de los estudiantes, el 92,6 % han nacido en España, pero hay una representación de 47 países distintos, destacando los más representativos después de España: Rumania (1 %), Colombia y Marruecos (0,7 % ambas) o Nicaragua y China (0,6 % ambas).

Respecto al lugar de nacimiento de los padres, mayoritariamente los padres de los estudiantes han nacido en España (un 83,7 % de los padres y un 82,4 % de las madres), y otras nacionalidades que destacan son, por orden de representatividad: para los padres Rumania (2,7 %), Marruecos (2,5 %), Argelia (1 %), Colombia o China (0,9 % ambas); y para las madres Rumania (3 %), Marruecos (2,5 %), Ecuador (1,4 %), Colombia (1,3 %), Argelia (1 %) o China (0,9 %). En relación a otra información educativa, señalamos que el 79,5 % de los participantes pertenecían a centros públicos de Educación Infantil y Primaria, mientras que el 20,5 % estaban escolarizados en centros concertados sostenidos con fondos públicos. El 80 % está en la provincia de Zaragoza, seguido por un 12,3 % en Huesca y un 7,7 % en Teruel. Respecto al tamaño de la localidad en la que se situaba el centro educativo, el 85,3 % de los participantes estaban escolarizados en centros ubicados en provincias capitales (Huesca, Zaragoza o Teruel). La mayoría no han repetido curso nunca (85,4 %),

Por último, señalamos que un 81,1 % de los participantes de Educación Primaria tienen intención de hacer carrera universitaria o bachillerato, siendo superior el porcentaje de mujeres que de varones que tiene intención de cursar estudios universitarios.

A continuación, describimos las situaciones de victimización reconocidas por el alumnado de primaria. Al menos un 6,8 % de este alumnado de primaria ha sido eliminado, por parte de sus iguales, de alguna red social o juego en línea por algún motivo desconocido, y a un 4,5 % le han pedido, u obligado, al menos a veces, eliminar a alguien de una red social o juego en línea. En estas edades, se manifiesta que del 99 % de los niños y niñas no han utilizado fotos o imágenes por internet o teléfono móvil para usarlas contra ellos, ni para obligarles con amenazas a hacer después algo que no querían.

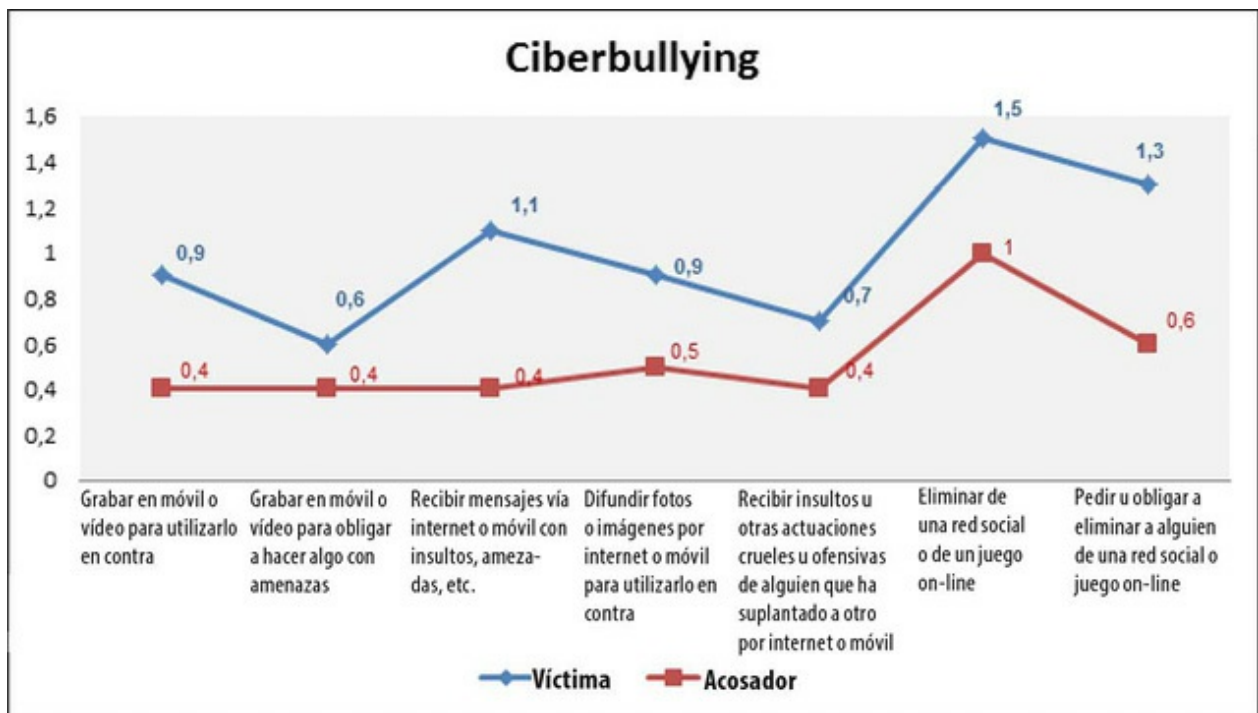


**Tabla 10.2** Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra tí?	98,3	1,4	0,1	0,2
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	98,9	0,8	0,2	0,1
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	96	3,3	0,7	—
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	99	0,8	0,1	0,2
¿Has recibido insultos u otras actuaciones crueles u ofensivas de alguien que ha suplantado a otro en internet o en el móvil?	97,6	1,8	0,2	0,3
¿Te han eliminado de una red social o de un juego on-line por algún motivo que tú no sabes?	93,2	5,3	0,7	0,8
¿Te han pedido u obligado a eliminar a alguien de una red social o de un juego on-line?	95,5	3,1	0,6	0,7

En la siguiente figura, remarcamos la comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías, destacando los bajos porcentajes en los que a menudo o muchas veces los niños y niñas de 5.º y 6.º primaria se encuentran en algunas de estas situaciones.

**Figura. 10.1** Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías (puntuaciones «a menudo» y «muchas veces»)



Nos parece relevante recoger la percepción de los testigos u observadores en relación con una serie de ítems referidos al ámbito de investigación (tabla 10.3).

Finalmente, y a modo de síntesis, podemos remarcar, con respecto a los datos obtenidos acerca de la participación como testigos, que un 9,5 % se ha visto, al menos a veces, en situaciones donde se ha eliminado a alguien de una red social o de un juego por el motivo de no caer bien –este porcentaje nos hace vislumbrar la necesidad de sensibilizar al conjunto de compañeros para trabajar estas temáticas–, y alrededor de un 5 % los que han sido testigos en situaciones en las que se pide u obliga a eliminar a alguien de una red social o de un juego, alguna vez al menos, o siendo testigos del envío de mensajes a través de internet o teléfono móvil en los que se insulta, amenaza, ofende o asusta a algún compañero.

En el siguiente epígrafe nos centramos en una serie de propuestas de mejora.

**Tabla 10.3** Frecuencia de participación como testigo

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	97,2	2	0,4	0,5
¿Grabándole por otro compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,7	1,7	0,4	0,2
¿Enviando mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	94,5	4,4	0,6	0,5
¿Difundiendo fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	97,1	2	0,5	0,4
¿Haciéndose pasar por alguien a través del móvil o internet y he actuado de forma cruel u ofensiva?	96,8	2,5	0,3	0,4
¿Eliminándole de una red social o de un juego porque no te cae bien?	91,5	7	0,9	0,6
¿Pidiendo u obligando a alguien a eliminar de una red social o de un juego on-line?	94,9	3,8	0,7	0,6

### 10.3 Propuestas de mejora desde los propios centros

En este punto consideramos propuestas generales para abordar las situaciones de acoso, de violencia 2.0 y después señalaremos algunas que desde la investigación llevada en Aragón han propuesto los propios centros encuestados.

Es muy importante contextualizar las propuestas generales desde la prevención primaria, secundaria y terciaria. La primaria atiende a toda la comunidad educativa y es la más efectiva, según autores de referencia como Olweus (1993) y Save the Children (2016). La prevención secundaria atiende cuando se empiezan a dar las primeras señales de desorden. Y la terciaria, cuando realmente se detectan casos de violencia o desajustes vinculados con el acoso. Tirado y Conde (2015) plantean esta situación y desde ella abogan por atender estos focos: formación de familias, profesorado y alumnado, aulas de convivencia y aprendizaje de convivir con el conflicto como algo sano.

En la línea de recoger la voz del alumnado y su formación, planteamos lo siguiente como propuestas muy interesantes: alumnado ayudante, alumnado tutor de áreas

concretas de aprendizaje, mediadores escolares y club de deberes (Torrego, 2000), que consideramos clave. El alumnado ayudante es una iniciativa en la que los discentes, tras una formación específica, colaboran en el buen funcionamiento social entre el alumnado y entre este y el profesorado. La siguiente propuesta, alumnado tutor de áreas concretas de aprendizaje, se refiere a que estudiantes que sobresalen en algunas áreas ayudan a otros que presentan un nivel más bajo. Los mediadores escolares ayudan a negociar cuando existe un conflicto entre alumnado o bien entre alumnado y profesorado. Por último, el club de los deberes es un espacio creado para que los estudiantes se ayuden entre sí en períodos extraescolares para realizar las tareas escolares. Existen cada vez más experiencias de que estos modelos funcionan muy bien en la dinámica de la convivencia en los centros.

Centrándonos en el estudio que se realizó en la Comunidad Aragonesa, vamos a aludir, a la información que se recogió a través de cuestionarios que fueron cumplimentados por 34 centros de Infantil y Primaria, 11 de secundaria y 7 de Infantil, Primaria y Secundaria. En total se consideraron 58 cuestionarios de 52 centros educativos. En el 50 % de los casos las respuestas provienen del equipo de dirección, mientras que en los restantes las respuestas corresponden al equipo de dirección, al jefe de estudios o al secretario y, en menor medida, al departamento de orientación u otros. A continuación, presentamos los resultados más importantes desde la percepción de este colectivo.

La convivencia es eminentemente relacionarse con respeto y favoreciendo un clima agradable desde el equilibrio y la acción de compartir entre todos y para todos. Las categorías con mayor número de respuestas son *Relaciones* y *Clima agradable*, dándonos a entender que para muchos centros educativos la convivencia es un concepto íntimamente relacionado con estas categorías. Señalamos en este sentido que no existen diferencias significativas en las concepciones que los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), los Centros Rurales Agrupados (CRA) y los centros en Secundaria tienen sobre la convivencia.

Los centros consideran que una práctica debe de tener continuidad (100 %), ser participativa (95 %), práctica (74 %), realista (74 %) e implicar a todos (50 %). Se sugiere que la Administración educativa establezca, en coordinación con la Universidad y otros agentes, en su caso, indicadores claros y concretos sobre las características que evidencien «buenas prácticas» y prácticas exitosas en torno a la mejora de la convivencia, entre otros aspectos. Aquellos centros en los que está implementado un sistema de calidad, la buena práctica va en la línea de dejar por escrito, desarrollado secuencialmente y con la menor carga burocrática posible, las propuestas de mejora de la convivencia, que, en la medida de lo posible refuercen la participación de las familias y en especial, del propio alumnado. A nivel general, se torna importante remarcar los objetivos de manera realista, operativa, con indicadores graduales, a nivel cuantitativo o cualitativo, cuyo diseño sea propuesto por diversidad de agentes implicados y se generen espacios para su revisión procesual.

El 90 % de dichas prácticas parten de una necesidad. Este aspecto nos indica claramente que las necesidades en los centros activan la implantación de prácticas en pro de la convivencia. El 91 % de los centros las planifica con suficiente antelación, lo que nos indica claramente que la planificación ayuda a activar la implantación de estos programas. El 83 % es sistemática y dispone de un procedimiento claro de aplicación. En un 81 % de los casos, se fundamenta con otras experiencias y se desarrollan soluciones nuevas o creativas (67 %). Podría ser interesante reflexionar acerca del calendario escolar, en la medida en que se puedan organizar al finalizar y al comenzar el curso, periodos intensivos de mejora de la planificación creando espacios y tiempos para los equipos docentes y claustros, para abordar estrategias de mejora de la convivencia.

El 93 % de las prácticas sobre convivencia es sostenible y la implantación de prácticas en pro de la convivencia es más efectiva si es social y económicamente sostenible. Tal vez pueda desarrollarse un estudio de sostenibilidad para que puedan aportar más beneficios a la convivencia. El 84 % de los centros recogen evidencias superficiales solo después del proceso, mientras que el 76 % de las prácticas de convivencia llevadas a cabo en Aragón se evalúan durante el proceso. La implantación de prácticas es más efectiva si se recogen evidencias durante y después del proceso.

En más de un 90 % la implantación de prácticas en pro de la convivencia tiene un impacto positivo y tangible en la mejora. En el 93 % de los casos se considera que dichas prácticas podrían exportarse a otros centros. Sería interesante evaluar en qué medida un centro ha conseguido promocionar el uso de sus prácticas a través de otros centros. En más de un 96 % la implantación de prácticas es más efectiva si tiene un apoyo del equipo directivo y hasta en un 91 % si tiene un apoyo de la comunidad educativa. En el 72 % de los casos, la práctica es más efectiva si tiene una documentación de apoyo. Se aprecia un aumento de las respuestas negativas (24 %), lo que se traduce en una falta de documentación y tal vez falta de posible investigación teórica que demuestre, o al menos indique, que las prácticas utilizadas favorecen la convivencia. Esta documentación de apoyo podría ser utilizada por otros centros y favorecer el apoyo de la dirección del centro y el resto de la comunidad educativa.

Se sugiere como una línea interesante de trabajo seguir potenciando espacios físicos y, sobre todo, virtuales, de intercambio de experiencias, recursos, evaluaciones, etc. sobre estrategias para favorecer y mejorar la convivencia escolar.

En un 76 % de los casos, la implantación de estas prácticas ha sido utilizada regularmente. En el 90 % de los casos, se considera que la implantación de la mayoría de estas prácticas en pro de la convivencia ha tenido el efecto esperado. Apreciamos en este caso un incremento en el porcentaje de ausencia de respuesta, lo que puede indicar la falta de investigación realizada que puede deberse a otras actividades relacionadas (o no) con la convivencia escolar.

En menos de un 28 % de los casos se ha medido el impacto que han tenido los programas de convivencia. La implantación de la mayoría de estas prácticas (64 %) en pro de la convivencia no ha tenido una investigación para asegurar si se ha obtenido el efecto esperado. Este sin duda, es un área de mejora que invita a investigar para acercarse

la realidad educativa y la mejora del sistema escolar. Se sugiere, en este sentido, que en las distintas convocatorias de la Administración acerca de la realización de proyectos diversos, entre otros, sobre la mejora de la convivencia, se incorporen apartados específicos que evidencien los resultados obtenidos fruto de las distintas metodologías empleadas a nivel de investigación, incrementando la necesidad de evidenciar buenas prácticas.

Se alude a un plan de convivencia realmente consensuado por toda la comunidad educativa y en la que las familias también participen, actividades conjuntas entre el alumnado, fomentar un carnet por puntos de comportamientos, programas de mediación entre alumnado, grupos interactivos, jornadas de convivencia, programas de lectura conjunta..., si bien pensamos que es muy interesante fomentar que cada centro pueda tener su propia ruta de la convivencia liderado por una comisión (familia, equipo directivo y profesorado) en la que de forma peculiar se vaya creando el plan de acción para abordar el tema de forma contextualizada. Se puede aprender por modelado de lo que hacen otros, si bien lo concreto ayuda a actuar con más tino y de mejor forma. Así que lo más significativo es que los planes de mejora han de ser sistémicos y concretados en cada centro.

Se propone la participación activa del alumnado en dicha comisión de convivencia señalada anteriormente, dándole voz, así como reforzando su papel en las tutorías, como delegados, mediadores y con la implicación para la mejora, desde el voluntariado, el aprendizaje servicio y otras estrategias, para la mejora de su propio centro, y del entorno más cercano.

Se sugiere reforzar la educación emocional de toda la comunidad educativa, potenciando en las actividades formativas, grupos mixtos donde puedan encontrarse intergeneracionalmente abuelos, padres y madres, alumnado, profesorado, profesionales de otras entidades y colectivos que trabajan colaborativamente en los centros educativos, personal no docente, etc. Es importante generar espacios de encuentro dentro y fuera del horario propiamente escolar, en ámbitos formales e informales. ¿No sería acaso esperanzador desarrollar estrategias intergeneracionales para plantearse, en cada centro educativo y personalmente, cómo mejorar las competencias socioemocionales –entre ellas, de forma protagonista la empatía, las estrategias de comunicación, el autoconcepto, la regulación de las emociones, el autoncontrol y la mediación– intentando comprender la perspectiva micropolítica y el posicionamiento de cada uno desde su propio ser y sus circunstancias?

Resulta clave trabajar desde un enfoque preventivo, comunitario y ecosistémico, desde una visión positiva de la convivencia y del conflicto contextualizado como un elemento consustancial y natural en la vida, desarrollando estrategias para el afrontamiento y el crecimiento personal y comunitario. ¿Hasta qué punto la percepción del conflicto sigue siendo algo negativo para las familias, el profesorado y el propio alumnado? Se propone crear en cada comunidad educativa un decálogo de buen uso de las redes sociales y de las distintas herramientas de comunicación, con la participación activa del alumnado en colaboración con el profesorado y las familias. De igual forma, se

torna relevante potenciar la reflexión y análisis de casos reales de las propias redes sociales en el desarrollo de las competencias del alumnado en las diversas materias, más allá y en complemento de la labor tutorial.

Nos parece interesante evidenciar algunos decálogos y actuaciones con relación al *ciberbullying* (<<http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/2010/09/01/decalogo-para-una-victima-de-ciberbullying>>), tal y como se propuso en el primer protocolo de actuación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en colaboración con el EMICI (Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying, <<http://emici.net>>), por poner un ejemplo.

Otra de las propuestas iría en la línea de intentar recuperar al alumnado que ha mostrado alguna conducta grave contraria a la convivencia, intentando trabajar más holísticamente con sus relaciones familiares, sociales, etc. y destacando que es posible que haya situaciones concretas negativas, pero que no tiene que cuestionarse a dicho alumno en todas las facetas de su vida y para siempre, sino reflexionando sobre la viabilidad de estrategias de recuperación de valores y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Es preciso empoderar al alumnado para que sea más consciente de los riesgos y las consecuencias de las conductas y actuaciones contrarias a la convivencia, dándoles responsabilidades, así como protagonismo en la propuesta de soluciones. Es necesario reivindicar las experiencias y los avances en comunicación en línea desde las AMPA, el profesorado y las iniciativas emprendedoras del alumnado.

Dicho esto, hemos querido poner en valor en este capítulo lo que los propios implicados sienten y piensan con un estudio muy reciente (datos recogidos en 2017) en Aragón, además de hacer una contextualización más general de la voz del alumnado y de propuestas de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Gema (2016). «Ciberbullying, una nueva forma de acoso escolar» (tesis doctoral). Sevilla: UNED. Disponible en: <[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez/ALVAREZ\\_IDARRAGA\\_Gema\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez/ALVAREZ_IDARRAGA_Gema_Tesis.pdf)>
- Belsey, Bill (2005). «Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on generation”». Disponible en: <<http://cyberbullying.ca>>
- Bernal, César; Angulo, Félix (2013). «Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales». *Comunicar*, 40: 25-30. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-04>>
- Blanco, Jana; De Caso, Ana María; Navas, Gloria (2012). «Violencia escolar: ciberbullying en redes sociales». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1): 717-724. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342073.pdf>>
- Caruana, Agustín; Gomis, Nieves (coords.) (2014). *Cultivando emociones. Educación emocional de 8 a 12 años*. Generalitat Valenciana: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>>
- Ceballos, Esperanza María; Correa, Nieves; Correa, Ana Delia; Rodríguez, Juan; Rodríguez, Beatriz; Vega, Ana (2012). «La voz del alumnado en el conflicto escolar». *Revista de Educación*, 359: 554-579. Disponible en: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359\\_107.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_107.pdf)>

- Comisión Europea (2012). «Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea a favor de una Internet más adecuada para los niños». Disponible en: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:ES:PDF>>
- Díaz-Aguado, María José; Martín, Gema (2011). «Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género». *Psicothema*, 23(2): 252-259. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>>
- Fajardo, Fernando; León, Benito; Polo, María Isabel; Felipe, Elena; Palacios, Virginia; Gómez, Teresa (2014). «Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1: 365-372. Disponible en: <[http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2021/0214-9877\\_2014\\_1\\_2\\_365.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2021/0214-9877_2014_1_2_365.pdf?sequence=1)>
- Fernández Fernández, José Manuel (2005). «La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica». *Cuadernos de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid*, 18: 7-31. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/8428>>
- Fernández García, Isabel (2006). «La voz del alumnado para vencer el conflicto». *Cuadernos de pedagogía*, 359: 105-109. Disponible en: <[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.ayuda.iguales/Lavoz\\_alumnado\(IsabelFdez-2006\)5p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.ayuda.iguales/Lavoz_alumnado(IsabelFdez-2006)5p.pdf)>
- Garaigordobil, Maite (2011). «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2): 233-254. Disponible en: <<http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>>
- Nocito, Guiomar (2017). «Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1): 104-118. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19361>>
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What Know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Ortega-Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario; Casas, José Antonio (2016). «Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q». *Psicología educativa*, 22(1): 71-79. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16000087?via%3Dihub>>
- Romero, Mercedes (2017). «Ciberbullying y orientación educativa. Diseño y evaluación de un programa de prevención para alumnado de Educación Primaria» (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. Disponible en: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/404333>>
- Sastre, Ana (coord.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia*. Madrid: AECID/Save the Children. Disponible en: <[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)>
- Susinos, Teresa; Ceballos, Noelia (2012). «Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa». *Revista de Educación*, 359: 554-579. Disponible en: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35902.pdf?documentId=0901e72b813d7295>>
- Tirado, Ramón; Conde, Sara (2015). «Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas». *Estudios Sobre Educación*, 29: 29-59. Disponible en: <<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3450/3200>>
- Tognetta, Luciene; Regina, Paulino; Avilés, José María; Rosário, Pedro José (2016). «Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales». *Revista de Educación*, 373: 9-34. Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21250/19/0>>
- Torrego, Juan Carlos (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Nancea
- Trend, David (2007). *The myth of media violence: A critical introduction*. Malden: Blackwell Publishing
- Varela, Rosa María (2012). «Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados: una perspectiva desde el trabajo social» (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Disponible en: <<https://www.uv.es/lisis/rosavarela/tesis-rosa-varela.pdf>>





# 11. Recursos para sensibilizar y prevenir sobre las violencias de género en las redes sociales

Nieves Prado Soto  
Universitat de Barcelona

## 11.1 Introducción

En la actual sociedad de la información y la comunicación la juventud utiliza, de forma totalmente integrada en su día a día, las redes sociales para relacionarse con el mundo. Esta presencia constante en los espacios virtuales genera que se establezcan novedosos canales y formas de comunicación y contribuye a construir diversas y diferentes identidades y roles digitales, donde la realidad se va reinventando y las reglas establecidas van cambiando y adaptándose a las nuevas herramientas al alcance de nuestra mano. Una de las posibles consecuencias de estas continuas transformaciones y de la inmediatez que en ocasiones supone es la disminución de la atención en algunos aspectos como por ejemplo la privacidad o la protección de datos, que pueden llegar a ser matices condicionantes en las agresiones basadas en el género ejecutadas a través de las redes sociales.

Otro aspecto clave que se observa en nuestra sociedad actual es la persistencia de diferencias por género en los entornos virtuales, perfilándose escenarios que «promueven», de manera inconsciente en algunas ocasiones, no así en otras, la desigualdad y la aparición de nuevos espacios y maneras de mostrarse que llevan a «potenciar» estereotipos de género, mitos del amor romántico, violencias simbólicas y violencias de género dentro de la propia red. Estas maneras de visibilizarse y posicionarse, adaptadas a los nuevos medios de comunicación y en ocasiones diferentes al cara a cara, provocan que la juventud pueda poner de manifiesto sus emociones, sentimientos y pensamientos de una manera mucho más rápida, sin analizar y reflexionar sobre las palabras o conductas manifestadas ante o contra ciertos tipos de estímulos.

Las violencias en la red se configuran como una problemática social en crecimiento con grave impacto a nivel individual y colectivo. A nivel individual, pueden suponer peligrosas pérdidas en el equilibrio psicosocial de la persona agredida, y a nivel colectivo atentan contra los valores de democracia, equidad y paridad que deben imperar en una sociedad democrática y en la construcción de una ciudadanía cohesionada y respetuosa

con las mujeres y con las diferentes identidades, orientaciones/opciones y expresiones de género.

## **11.2 Trabajando la sensibilización y la prevención de las violencias de género 2.0**

A modo de ejemplo, desarrollamos algunos de los contenidos que se pueden aplicar en espacios de trabajo con jóvenes para prevenir y concienciar sobre las violencias de género 2.0. Las propuestas que aquí se ponen de manifiesto se pueden adaptar a diversos tipos de metodología, pudiendo desarrollarse en formato taller, coloquio, debate... dentro o fuera de los espacios académicos de trabajo con juventud, pero siempre adaptándolos y acercándolos a las experiencias cotidianas de las y los jóvenes (para ello, tal y como se puntualiza más adelante, se recomienda conocer los espacios de socialización de la juventud en las redes).

Los objetivos en los que se enmarca la propuesta son:

- sensibilizar sobre los diferentes tipos de violencia de género que tienen lugar en espacios virtuales;
- poner de manifiesto las diferencias y similitudes entre la violencia de género *offline* y *online*;
- informar sobre los posibles riesgos que la juventud puede encontrarse en entornos virtuales;
- fomentar buenos hábitos de uso de las redes sociales, aplicaciones y entornos virtuales;
- sensibilizar sobre la importancia de utilizar una Net-Etiqueta desde la perspectiva de género con el fin de mejorar la utilización de espacios en línea;
- ofrecer recomendaciones para mejorar la navegación de una forma más segura;
- promover recursos e iniciativas en línea que luchan contra la violencia de género.

La metodología recomendada es la siguiente:

- activa y participativa, que inste a intervenir a través de la propia experiencia como internautas;
- que utilice la explicación desde ejemplos cotidianos y frecuentes, cercanos a la juventud;
- que use recursos audiovisuales y herramientas en línea.

Lo más adecuado a la hora de trabajar estos contenidos es comenzar a abordarlos desde una perspectiva global, en primer término, e ir concretando hacia aspectos más específicos que se relacionen con las experiencias de navegación y uso de las y los jóvenes.

Al final del artículo se exponen una serie de recursos de consulta en línea que pueden facilitar el acercamiento al estudio y comprensión tanto de las violencias de género en

general, como de las violencias de género 2.0 en particular.

### 11.3 Las redes

Hablamos de redes (también aparecerán conceptos como *espacios virtuales* o *en línea*), referidos a todas aquellas herramientas o formas de comunicación en línea de las que se hace uso para establecer relaciones con otras personas, sea cual sea el objetivo de esta relación o comunicación.

Es importante destacar todos los aspectos positivos y oportunidades que estas herramientas brindan y no solamente centrarse en aquellos de tinte negativo. Cuando trabajamos las violencias de género 2.0 este es un punto vital a la hora de enfocar acciones de sensibilización y prevención, ya que de lo contrario se puede caer en el error de acobardar en el uso de estas herramientas al público joven destinatario de dichas acciones. Un discurso negativo puede desembocar, además, en la idea de prohibicionismo o de victimización, aspectos totalmente contrarios al empoderamiento en el uso de las redes (más aún si se trabaja con perfiles vulnerables).

Existe un abundante número de oportunidades y usos positivos de las redes que se pueden destacar, a nivel general y de forma concreta, en el ámbito de la prevención de las violencias de género 2.0, y es recomendable introducir esta visión desde el inicio.

### 11.4 Violencias de género y violencias de género 2.0

Para trabajar las violencias de género 2.0, primero se ha de conocer a fondo qué son las violencias de género, en qué ámbitos se presentan, cuáles son los tipos de violencia y sus manifestaciones, qué características tienen, qué diferencias o semejanzas existen con otros tipos de violencias..., este es otro aspecto vital a la hora de intervenir en este ámbito, ya que si se parte de un concepto erróneo de inicio, no solo no se conseguirán los objetivos marcados, sino que se puede obtener un resultado contrario al esperado.

Una vez introducido y trabajado el concepto de *violencias de género* de una manera más generalizada, se puede focalizar la atención en las violencias de género 2.0. La mayoría de ellas se presentan como un reflejo de aquellas violencias que también se dan fuera de los espacios virtuales, aunque con algunas especificidades propias de las nuevas herramientas y entornos a través de las que son ejercidas. Es importante hacer hincapié, de la misma manera que se hacía en el apartado de oportunidades de las redes, en que las violencias de género no surgen o aumentan significativamente a raíz del nacimiento de las nuevas formas y medios de comunicación, sino que simplemente se adaptan a estas nuevas herramientas para ejercer mecanismos de control, acoso u otros tipos de agresiones, ya que, además, en algunos casos, conllevan «ventajas» asociadas, como puede ser el anonimato.

Cuando trabajamos las violencias de género 2.0 es importante tener siempre presente el concepto de *violencias simbólicas de género*, que aglutina todos aquellos mecanismos casi imperceptibles o incluso naturalizados de dominación (en este caso, de dominación masculina heteropatriarcal) que ayudan a seguir manteniendo el orden social generizado

establecido. Las redes están repletas de discursos, mensajes, representaciones gráficas o de otros tipos con una alta carga de simbología machista y es interesante aprender a identificar y a hacer un análisis crítico de estos contenidos.

La violencia simbólica está detrás y sustenta buena parte de las representaciones que encontramos en las redes, por eso se puede trabajar desde la cotidianidad de las y los jóvenes haciendo sencillos ejercicios de búsqueda (entre otros, funcionan muy bien aquellos eminentemente visuales basados en imágenes) a través de los diversos buscadores que existen en la red. Estos ejercicios, además, nos pueden servir para introducir contenidos como por ejemplo los estereotipos de género, la sexualización o hipersexualización de los cuerpos, etc.

Antes de continuar con algunas de las manifestaciones más explícitamente asociadas con el género, se presentan algunos tipos de amenazas/agresiones que la juventud se puede encontrar en la red, siendo algunos de ellos delitos tipificados. Si bien es cierto que, generalmente, no se tratan desde una perspectiva de género, diversos estudios demuestran que la mayoría de las víctimas de este tipo de agresiones/amenazas son mujeres jóvenes y niñas, y hombres jóvenes que se apartan del perfil heteronormativo masculino.

- *Cyberbullying*: hostigamiento, humillación, amenazas... a un o una menor por parte de otro u otra menor, a través de espacios en línea.
- *Grooming*: engatusamiento o engaño por parte de un adulto a un o una menor a través de medios digitales, generalmente con fines de abuso sexual.
- *Cyberstalking*: espionaje, hostigamiento y acecho obsesivo hacia una persona, a través de herramientas digitales.
- *Phishing*: o suplantación de identidad. Generalmente asociado al robo de contraseñas o datos personales con el objetivo de cometer una estafa económica. En el ámbito de las violencias de género 2.0, el *phishing* también se relaciona con la suplantación de identidad a través de perfiles falsos o robo de información y datos personales con el objetivo de hostigar, exponer, ridiculizar y lanzar informaciones personales, falsas o no, sobre la víctima.
- *Sexting*: el caso del *sexting* es algo diferente al resto, ya que por sí mismo no es una amenaza ni una agresión, sino una práctica consistente en la captura de imágenes o grabación de vídeos de carácter sexual que una persona envía a otra con pleno consentimiento. Se añade a este listado porque analizado desde una perspectiva de género los datos indican que más de la mitad de las chicas jóvenes han practicado *sexting* en alguna ocasión por la presión de un chico, y porque se han dado casos que han derivado en acoso, exposición, hostigamiento o chantaje hacia las jóvenes, por parte del receptor, después del envío de imágenes.

Si atendemos a aquellas posibles amenazas o agresiones que, generalmente, sí que se relacionan de forma más directa con las relaciones de poder que sustentan las violencias

de género, y más en concreto las violencias de género 2.0, podemos encontrar, por ejemplo:

- contenidos, comentarios o ataques sexistas degradantes para las mujeres y personas LGTBI;
- reproducción de mitos del amor romántico, a través de publicaciones, audiovisuales, canciones...;
- difusión de la cultura de la violación, tanto de forma explícita como asociada a la violencia simbólica que se comentaba anteriormente. Podemos encontrar desde vídeos o imágenes que difunden agresiones sexuales hasta humor gráfico y publicaciones que justifican este tipo de violencias, con la consiguiente responsabilización y revictimización de las víctimas;
- violencias sexuales a través de las redes, donde además de la difusión de la cultura de la violación, la hipersexualización de los cuerpos y el posicionar a las mujeres como objetos sexuales, se puede manifestar, por ejemplo, en la recepción de contenido sexual no deseado;
- acoso y seguimiento continuado, por parte de la pareja, expareja o de desconocidos. En algunas ocasiones, incluso después de bloquearlo, el acosador puede continuar su persecución a través de perfiles cercanos a la acosada;
- coacción, que puede darse mediante el chantaje y la amenaza de publicar contenidos personales de la víctima;
- control, referido a los contenidos que la víctima publica en las redes o a la «obligación» de conocer las contraseñas de la otra persona y poder acceder a su perfil (espacios privados incluidos) en cualquier momento;
- amenazas, ridiculización y descalificación. En el caso de la violencia de género en pareja, suele suceder cuando la relación está en riesgo de finalizar o cuando ya ha finalizado;
- exposición de contenidos comprometedores o información íntima. En este caso, cuando se trata de la violencia de género en pareja, también suele suceder cuando la relación está en riesgo de finalizar o cuando ya ha finalizado.

Como en cualquier otro ámbito desde el cual se trabajen las violencias de género, cabe puntualizar que, generalmente, no se suele sufrir un único tipo de agresión de forma estanca, sino que se relacionan y entrecruzan entre ellos. De la misma manera, las agresiones pueden ser puntuales, aunque lo habitual es que tengan cierta continuidad, tanto si hablamos de forma particular de las violencias de género 2.0 a mujeres jóvenes individuales como si lo hacemos de las violencias de género 2.0 colectivas (mujeres, mujeres jóvenes, niñas, LGTBI...).

Es importante reseñar que cuando se trabajan contenidos sensibles en el ámbito educativo, ya sea este formal, no formal o informal, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones específicas que, en el caso que nos ocupa, se concretan en:

- evitar culpabilizar o responsabilizar a la víctima. La responsabilidad de cualquier tipo de agresión no ha de recaer en la víctima ni en la herramienta de uso, sino en el agresor;
- tratar cualquier tema relacionado con la violencia de género con la sensibilidad necesaria. Cabe la posibilidad de encontrarse con algún caso en el grupo participante;
- contar con recursos profesionales (y personales) de derivación en el caso de manifestarse algún caso de violencia de género en el entorno (clase, centro educativo, grupo de pares, familia...).

## 11.5 Algunas recomendaciones

Si bien, como se comentaba al inicio, el trabajo en sensibilización y prevención de las violencias de género 2.0 habría de centrarse en los buenos usos de las redes y en la responsabilidad de cada internauta para prevenir ejercer agresiones en base al género, no está de más aportar una serie de recomendaciones que sirvan de estrategias de defensa a aquellas personas o grupos de personas que posean un mayor índice de vulnerabilidad.

Algunas de las recomendaciones que suelen aconsejarse en este ámbito son:

- utilizar un *nick* o alias, en lugar del nombre real (completo), a la hora de navegar por algunos espacios virtuales que no sean lo suficientemente conocidos o percibidos como seguros;
- cerciorarse de los momentos en los cuales es innecesario o incluso arriesgado mantener la geolocalización activada, por ejemplo, al publicar una imagen en ciertas redes sociales, si no se desea dar a conocer la ubicación propia;
- comprobar que se borran contraseñas y datos personales al finalizar una sesión de navegación, sobre todo si se hace uso de aparatos compartidos;
- revisar la sincronización de redes sociales y resto de aplicaciones instaladas en los terminales para conocer la información personal que se puede estar exponiendo en diversos sitios, a veces sin ser conscientes de ello;
- valorar la cantidad y el tipo de información que se transmite, sobre todo cuando se interactúa con personas desconocidas;

Por último, y aunque parezca obvio, cabe insistir en las recomendaciones que ponen el foco en los posibles agresores:

- pensar y revisar todos los contenidos y mensajes antes de publicarlos en línea, valorando si en algún caso van dirigidos a hacer daño a otra persona y por qué;
- posicionarse en el lugar del otro/a antes de ejecutar una agresión con base de género. Si no nos gustaría que nos lo hiciesen, simplemente no lo hagamos;
- trabajar estas recomendaciones desde la perspectiva de género es muy importante, incidiendo en las relaciones de poder que sustentan este tipo de agresiones y qué se esconde detrás de ellas;

- por último, no podemos olvidar que en muchas agresiones en línea, como ocurre en otras tantas agresiones cara a cara, no solamente interactúan el agresor y la víctima, sino que existe o puede existir un conjunto de personas actuando como observadoras que no toman partido o lo hacen a favor del agresor, incitando, animando o manteniendo la agresión, y con las cuales hay que trabajar también las últimas recomendaciones citadas.

A continuación, se presentan una serie de indicaciones generales que pueden ser aplicadas y transferidas a diferentes ámbitos educativos, ya sean en el ámbito formal, no formal e informal.

### **Recomendaciones orientadas al profesorado o a los profesionales que trabajan con juventud**

- sensibilización y formación en perspectiva de género;
- sensibilización y formación en violencias de género;
- sensibilización y conocimiento de las violencias de género 2.0;
- conocimiento de los espacios en línea donde interactúa la juventud y usos responsables de estos;
- facilitación de espacios para la gestión y aprendizaje de emociones;
- organización de campañas o acciones dirigidas a la sensibilización y prevención de las violencias de género 2.0;
- inclusión de este tipo de temáticas en las actividades cotidianas llevadas a cabo con la juventud.

Sería interesante que, en estos casos, las administraciones, centros, entidades... de las que dependen las y los profesionales, pusiesen a su disposición este tipo de formaciones y acciones, y también los recursos necesarios para desarrollarlas.

### **Recomendaciones orientadas a las familias**

- concienciación sobre las violencias de género;
- sensibilización en violencias de género 2.0;
- participación en talleres o acciones orientadas al conocimiento de espacios de interacción en línea y su uso adecuado y responsable;
- conocimiento de los espacios virtuales donde interactúa la juventud, para entender cómo funcionan, sus riesgos y oportunidades;
- prestar atención a cambios significativos en el comportamiento de menores y jóvenes, como posibles indicadores de estar recibiendo amenazas o agresiones en línea.

## **11.6 Recursos de consulta en línea**

Por último, se presentan en el siguiente listado diferentes tipos de documentos para conocer, entender y profundizar en las violencias de género y las violencias de género 2.0.

Los documentos y páginas de consulta aquí expuestos son una valiosa fuente de información que puede servir de guía y ayudar a la adquisición de conocimiento para trabajar las propuestas expuestas en el presente artículo.

## Violencias de género

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU). Véase: [ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx](http://ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx)

Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Véase: [yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about](http://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about)

Plataforma CEDAW Sombra España. Véase: [cedawsombraesp.wordpress.com](http://cedawsombraesp.wordpress.com)

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.<sup>4</sup> Véase: [boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760](http://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760)

Página sobre asesinatos de mujeres. Véase: [feminicidio.net](http://feminicidio.net)

## Violencias de género 2.0

*Protocolo de detección e intervención en la atención a víctimas de cibercibercriminología de género.* Véase: [juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2015/143528391.pdf](http://juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2015/143528391.pdf)

*Violencias de género 2.0.* Véase: [drive.google.com/file/d/0B771dFvyHhjjbHJWX0VSVjBIZzA/view](https://drive.google.com/file/d/0B771dFvyHhjjbHJWX0VSVjBIZzA/view)

*Investigación Violencias de género 2.0 (publicaciones).* Véase: [ub.edu/vvg-online/publicaciones-2](http://ub.edu/vvg-online/publicaciones-2)

*Guía de sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0.* Véase: [hdl.handle.net/2445/105262](http://hdl.handle.net/2445/105262)

Páginas sobre los derechos de las mujeres en los espacios digitales y consejos de utilización. Véase: [dominemoslatecnologia.org](http://dominemoslatecnologia.org) y [takebackthetech.net/es](http://takebackthetech.net/es)

Página sobre el uso de los espacios virtuales evitando las agresiones machistas. Véase: [enredatesinmachismo.com](http://enredatesinmachismo.com)

Consejos para el uso seguro de las nuevas tecnologías en la infancia y la adolescencia. Véase: [pantallasamigas.net](http://pantallasamigas.net)

4. Se presenta la Ley Orgánica 1/2004 como marco jurídico de referencia a nivel estatal, sin obviar las críticas a ella por la reducción que establece al ámbito de la pareja o expareja. Para mayor información sobre la comparativa con leyes autonómicas, véase el trabajo de Rañel Cabrera Mercado y M.<sup>a</sup> José Carazo Liébana: <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/legislacionAutonomica.htm>





Prólogo: «Virtualidad ficticia» y violencia de género

*Miguel Lorente Acosta*

Presentación

*Trinidad Donoso-Vázquez*

*Ángeles Rebollo-Catalán*

## **Bloque I. Indicadores de la violencia de género en entornos virtuales**

1. Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista

*Trinidad Donoso-Vázquez*

1.1 Internet, el lugar donde habitan los jóvenes

1.2 Un nuevo mundo siempre está lleno de posibilidades...

1.3 ...y de sombras

1.4 Ciberviolencia

1.5 Agredir en el mundo virtual

1.6 Quién es quién en la ciberviolencia

1.7 Ciberviolencias de género

1.8 ¿Cómo se ejercen las ciberviolencias de género?

Los ataques cuando no se cumplen las expectativas sociales de lo que se espera de la *sexualidad femenina*

El *cuerpo de las mujeres* como objeto de la ciberviolencia

La ciberviolencia ejercida sobre quienes se apartan de la *heteronormatividad sexual obligatoria*

La violencia sexual *offline* y *online*

*Ciberviolencia de control* o asociada a las creencias del amor romántico

Los ataques a las chicas recordándoles sus *roles sexuales*

Ataques indiscriminados a las mujeres en la red

1.9 Las chicas y los chicos ante las ciberviolencias de género

1.10 Conclusión

Referencias bibliográficas

2. Predictores de la violencia de género en las redes sociales

*Ruth Vilà Baños*

*Rafael García-Pérez*

*Assumpta Aneas*

2.1 Introducción

- 2.2 Antecedentes para la construcción de un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0
  - Violencia de género en la red: algunos fenómenos y aspectos
  - Dimensiones y variables
  - Planteamiento metodológico
- 2.3 Hacia un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0
  - Predictores del rol de cibervíctima
  - Predictores del rol de ciberagresor
  - Predictores del rol ciberobservador
  - Perfiles ante la violencia de género 2.0
- 2.4 Conclusión
  - Sugerencias para la intervención
  - Conclusiones finales
  - Referencias bibliográficas
- 3. Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes e implicaciones educativas
  - Leticia Concepción Velasco Martínez*
  - Esther Mena Rodríguez*
  - Juan Carlos Tójar Hurtado*
  - 3.1 Introducción
  - 3.2 Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes
    - Cómo se perciben los adolescentes
    - La ciberviolencia de género en su propia experiencia o en la de otros
    - Qué actos son considerados muy violentos por nuestros adolescentes
    - Qué riesgo perciben de violencia en los entornos virtuales
    - Diferencias entre chicos y chicas
  - 3.3 Implicaciones educativas, familiares y sociales de la ciberviolencia de género
    - Los centros educativos y el protocolo de actuación
    - La familia y el hogar
  - 3.4 Coordinación con otros agentes socializadores
    - Servicios sanitarios
    - Cuerpos y fuerzas de Seguridad del Estado
  - Referencias bibliográficas

## **Bloque II. Manifestaciones de las ciberviolencias de género**

- 4- Tras la máscara, ¿quiénes agreden, quienes sufren? Diferencias de género en las ciberviolencias
  - Rocío Jiménez-Cortés*
  - Luisa Vega-Caro*
  - Olga Buzón-García*
  - 4.1 Introducción

- 4.2 El ciberacoso no es «cosa de niños», también es violencia en clave de género
  - El ciberacoso tiene una base cercana y emocional
  - El ciberacoso busca lesionar la autoestima de forma consciente e inconsciente
  - El ciberacoso es una práctica reiterada y prolongada en el tiempo
  - El ciberacoso puede concurrir con vejaciones presenciales y agresiones físicas
  - El ciberacoso es ubicuo
  - El ciberacoso deja rastro digital y es fácil de detectar, pero también de eliminar
  - El ciberacoso es ciberviolencia de género
- 4.3 ¿Quiénes agreden? ¿Quiénes sufren?
  - Prevalencia del ciberacoso
  - Los que más acosan son los chicos
  - Las chicas lo sufren más
  - Víctimas que agreden. Cuando enfrentarse es la salida
- 4.4 Conclusión
- Referencias bibliográficas

## 5. La violencia de control en las redes sociales: cómo identificarla y actuar

*Victoria A. Ferrer Pérez*

*Virginia Ferreiro Basurto*

*Esperanza Bosch Fiol*

- 5.1 Introducción
- 5.2 La violencia de género y los mitos del amor romántico
- 5.3 El control como señal de amor: la violencia del control
- 5.4 El control 2.0 en las relaciones de noviazgo
  - Experiencias recibidas en violencia de género y control virtual
  - Grado de percepción de conductas de control virtual como violentas
- 5.5 Cómo prevenir e identificar las conductas de violencia de control en las relaciones de noviazgo
- Referencias bibliográficas

## 6. La otra cara de la luna: la violencia invisible contra las mujeres en las redes sociales

*Ángeles Rebollo-Catalán*

*Virginia Mayor-Buzon*

*Alba Vico-Bosch*

- 6.1 Presentación
- 6.2 De la violencia invisible a la visible contra la mujer
- 6.3 La violencia social de género: la desigualdad como modelo
- 6.4 La violencia íntima de pareja como asunto público
- 6.5 La violencia sexual: más allá de la agresión física
- 6.6 Respuestas adolescentes cuando observan la violencia de género
- Referencias bibliográficas

## 7. La violencia sexual en las redes sociales

*Carmen Ruiz Repullo*

7.1 Introducción

7.2 Acercándonos a la conceptualización de la violencia sexual

Marco interpretativo de la violencia sexual: la configuración de las relaciones afectivas y sexuales

Marco teórico de la violencia sexual

Marco contextual de la violencia sexual

7.3 Las redes sociales: nuevos espacios afectivo-sexuales

Las ciberviolencias sexuales

7.4 Algunas reflexiones

Referencias bibliográficas

### **Bloque III. Prevención y sensibilización: Recursos y propuestas**

8. Competencias digitales ante la violencia de género

*María José Rubio Hurtado*

*Anna Escofet Roig*

8.1 Los adolescentes en la era de la comunicación

8.2 Competencias digitales

¿Y cómo son de competentes digitalmente los adolescentes?

8.3 Competencias digitales de los adolescentes en España para protegerse contra la ciberviolencia de género

8.4 Recomendaciones desde la Educación

Referencias bibliográficas

9. Los centros coeducativos ante la violencia de género en las redes sociales

*María-José Méndez-Lois*

*Felicidad Barreiro Fernández*

*Milena Villar Varela*

9.1 Introducción

9.2 Violencia de género a través de las redes sociales observada por los y las adolescentes gallegos

9.3 Actuaciones de los centros coeducativos ante la violencia de género

9.4 Líneas de acción estratégica de los centros coeducativos ante la VG 2.0

Prevención de conductas de VG 2.0

Intervención en caso de conductas de VG 2.0

Cuidado y recuperación de las víctimas

Referencias bibliográficas

10. La voz del alumnado en la violencia 2.0. Implicaciones para la convivencia. Un estudio en la Comunidad Aragonesa

*Jacobo Cano*

*Alejandra Cortés*

10.1 La voz del alumnado acerca del ciberacoso

- 10.2 Recogemos la voz del alumnado
- 10.3 Propuestas de mejora desde los propios centros
- Referencias bibliográficas

## 11. Recursos para sensibilizar y prevenir sobre las violencias de género en las redes sociales

*Nieves Prado Soto*

- 11.1 Introducción
- 11.2 Trabajando la sensibilización y la prevención de las violencias de género 2.0
- 11.3 Las redes
- 11.4 Violencias de género y violencias de género 2.0
- 11.5 Algunas recomendaciones
  - Recomendaciones orientadas al profesorado o a los profesionales que trabajan con juventud
  - Recomendaciones orientadas a las familias
- 11.6 Recursos de consulta en línea
  - Violencias de género
  - Violencias de género 2.0



# La Universidad en clave de género

Rebollo Catalán, Ángeles

9788417219550

136 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro se plantea como un punto de partida para el debate y reflexión sobre la presencia y naturaleza de contenidos científicos en clave de género en la formación universitaria, aportando evidencias y argumentos para su inclusión. Para hacerlo, el libro se estructura en cinco capítulos que abordan distintos enfoques de análisis en múltiples contextos, aportando cada uno piezas que ayudan a dimensionar el compromiso institucional de la Universidad y de la docencia universitaria, como una de sus funciones clave, con la igualdad mediante la inclusión de la perspectiva de género en los principios, competencias y contenidos de la formación que imparte a las futuras generaciones de profesionales. La formación en género que reciben estudiantes universitarios sigue siendo algo residual y anecdótico, cuando la realidad nos grita la importancia y repercusión que tiene una falta de formación y conocimiento en esta materia en las actuaciones profesionales en diferentes ámbitos (judicatura, abogacía, psicología, medicina, educación, etc.) con graves consecuencias, en muchos casos, sobre la vida y bienestar de mujeres y niñas como así lo evidencian las múltiples y terribles formas de violencia que sufrimos y las cifras de las mismas (violencia de género, violencia sexual, etc.). Estamos en un momento clave de cambios sociales que demanda a las Universidades responder a los nuevos desafíos de las sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas y es crucial plantear esta cuestión no solo para que no se olvide sino también para que en los pasos sucesivos que se vayan dando en esta materia se introduzcan los necesarios mecanismos de control y seguimiento del cumplimiento de la legislación y normativas para garantizar su efectividad y aplicación, siendo un aspecto clave la incorporación de personas expertas en materia de género en los comités encargados de la revisión y aprobación de planes de estudio.



[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Anna Forés  
Esther Subias (eds.)

# Pedagogías emergentes

# 14

## preguntas para el debate



Octaedro  ICE-UB

# Pedagogías emergentes

Forés Miravalles, Anna

9788417219284

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

14 preguntas son el disparador de un conjunto de reflexiones sobre qué son, cómo se desarrollan e implantan, de dónde proceden y hacia dónde van las pedagogías emergentes. Expertos en el campo de la innovación pedagógica responden con análisis, pasión a nuevas preguntas y se adentran en el conocimiento de esta innovadora primavera pedagógica. Un libro que contiene múltiples reflexiones; incisivo, analítico, crítico y, sobre todo, tan plural como el conjunto de autores que lo han escrito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# La escuela que llega

Pallarès Piquer, Marc

9788417219345

116 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Vivimos unos tiempos condicionados por aceleradas transformaciones que suceden en distintos ámbitos: sociales, tecnológicos, educativos... Más que en una época de cambios –como se viene repitiendo–, parece que estamos inmersos en un cambio de época que nos impulsa a preguntarnos cómo será la escuela del mañana. Pensar en el futuro es apasionante, porque nos presenta la posibilidad de alcanzar aquellos destinos que en tantas ocasiones se nos habían escapado. Este libro, destinado tanto a la comunidad docente como a la investigadora, se ocupa de la escuela y de los retos de la sociedad del futuro, incidiendo en la necesidad de incluir la multidimensionalidad en el campo de la educación con el propósito de impulsar vínculos entre los conocimientos, las nuevas tecnologías y la convivencia de nuestro alumnado, abriendo caminos que potencien la generación de redes de saberes que faciliten la comprensión de una realidad cada vez más interconectada y compleja. De esta forma, el libro presenta diferentes elementos que interaccionan entre sí para que el profesorado pueda apostar por unas determinadas finalidades educativas pensando en el mejor futuro posible.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# Realidad aumentada y educación

Barroso Osuna, Julio

9788499218519

144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra, realizada por profesores de la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, nace con la intención de ofrecer a los profesionales de la educación una visión holística, actual y práctica de la realidad aumentada (RA) (Augmented Reality) como una nueva tendencia tecnosocial emergente, eficaz en contextos formativos. A través de diferentes capítulos se contempla un marco teorico-práctico explícito que puede utilizar el docente en su desarrollo profesional y aplicarlo en su praxis educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ámbitos híbridos educativos. En este sentido, desde un lenguaje directo y comprensivo, sin menoscabo de su calidad científica, se vislumbra la aproximación conceptual a la realidad aumentada, experiencias educativas y ejemplos de entornos didácticos aumentados en ámbitos no universitarios y en la educación universitaria. En el ocaso de la obra se cristaliza el proyecto innovador RAFODIUM, único en el ámbito nacional, que surge con el objeto de analizar las posibilidades que la RA tiene para la formación. Estamos ante una obra de gran rigor científico e interés didáctico, que sirve como manual de referencia para la formación e innovación educativa; dirigido a cualquier profesional de la educación preocupado por promover, reflexionar e indagar en los aspectos teorico-prácticos de la realidad aumentada para la génesis de procesos de innovación curricular en sus aulas aumentadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)





# Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Contreras Domingo, José

9788499218717

260 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Como toda experiencia educativa, la formación inicial del profesorado vive "de una tensión": aquello que la mueve, que la impulsa, aquello a lo que tiende, lo que va buscando poner en movimiento, lo que le da dirección, orientación. Pero también como toda experiencia educativa, la formación vive "en una tensión", o mejor, entre muchas tensiones: conflictos, contradicciones, tropiezos, desencuentros entre nuestras pretensiones y nuestros estudiantes, cuando no la dificultad de hacer pervivir un cierto sentido de la formación en una organización y un clima universitarios poco proclives para ello. ¿Cómo dar expresión a esta doble tensión? ¿Cómo hacerlo en conexión con la experiencia, con sus complejas tramas de prácticas, vivencias, sensaciones, reflexiones? ¿Y cómo hacerlo como una oportunidad de retomar las tensiones para dar lugar a un pensar y a un hacer fértiles, fructíferos? En este libro se da cuenta, en primera persona, de este pensar la experiencia de la formación, como modo de expresar su movimiento, su búsqueda de sentido, sus tensiones, y como origen de un saber que nace de la experiencia. Porque este es fuente de un saber pedagógico para quienes se dedican a la formación. Como lo es también para quienes se dedicarán al oficio de la educación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# Índice

Portada	2
Créditos	4
Prólogo: «Virtualidad ficticia» y violencia de género	6
Miguel Lorente Acosta	6
Presentación	10
Trinidad Donoso-Vázquez	10
Ángeles Rebollo-Catalán	10
Bloque I. Indicadores de la violencia de género en entornos virtuales	13
1. Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista	15
Trinidad Donoso-Vázquez	15
1.1 Internet, el lugar donde habitan los jóvenes	15
1.2 Un nuevo mundo siempre está lleno de posibilidades...	16
1.3 ...y de sombras	17
1.4 Ciberviolencia	17
1.5 Agredir en el mundo virtual	18
1.6 Quién es quién en la ciberviolencia	19
1.7 Ciberviolencias de género	20
1.8 ¿Cómo se ejercen las ciberviolencias de género?	21
Los ataques cuando no se cumplen las expectativas sociales de lo que se espera de la sexualidad femenina	22
El cuerpo de las mujeres como objeto de la ciberviolencia	22
La ciberviolencia ejercida sobre quienes se apartan de la heteronormatividad sexual obligatoria	22
La violencia sexual offline y online	22
Ciberviolencia de control o asociada a las creencias del amor romántico	23
Los ataques a las chicas recordándoles sus roles sexuales	23
Ataques indiscriminados a las mujeres en la red	23
1.9 Las chicas y los chicos ante las ciberviolencias de género	24
1.10 Conclusión	25
Referencias bibliográficas	25

2. Predictores de la violencia de género en las redes sociales	28
Ruth Vilà Baños	28
Rafael García-Pérez	28
Assumpta Aneas	28
2.1 Introducción	28
2.2 Antecedentes para la construcción de un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0	29
Violencia de género en la red: algunos fenómenos y aspectos	29
Dimensiones y variables	30
Planteamiento metodológico	33
2.3 Hacia un modelo predictivo ante las violencias de género 2.0	33
Predictores del rol de cibervíctima	33
Predictores del rol de ciberagresor	34
Predictores del rol ciberobservador	35
Perfiles ante la violencia de género 2.0	38
2.4 Conclusión	41
Sugerencias para la intervención	41
Conclusiones finales	44
Referencias bibliográficas	45
3. Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes e implicaciones educativas	48
Leticia Concepción Velasco Martínez	48
Esther Mena Rodríguez	48
Juan Carlos Tójar Hurtado	48
3.1 Introducción	48
3.2 Percepción de la ciberviolencia de género entre adolescentes	50
Cómo se perciben los adolescentes	50
La ciberviolencia de género en su propia experiencia o en la de otros	50
Qué actos son considerados muy violentos por nuestros adolescentes	51
Qué riesgo perciben de violencia en los entornos virtuales	52
Diferencias entre chicos y chicas	52
3.3 Implicaciones educativas, familiares y sociales de la ciberviolencia de género	53
Los centros educativos y el protocolo de actuación	55
La familia y el hogar	58

3.4 Coordinación con otros agentes socializadores	60
Servicios sanitarios	60
Cuerpos y fuerzas de Seguridad del Estado	61
Referencias bibliográficas	61
Bloque II. Manifestaciones de las ciberviolencias de género	65
4- Tras la máscara, ¿quiénes agreden, quienes sufren? Diferencias de género en las ciberviolencias	67
Rocío Jiménez-Cortés	67
Luisa Vega-Caro	67
Olga Buzón-García	67
4.1 Introducción	67
4.2 El ciberacoso no es «cosa de niños», también es violencia en clave de género	68
El ciberacoso tiene una base cercana y emocional	69
El ciberacoso busca lesionar la autoestima de forma consciente e inconsciente	69
El ciberacoso es una práctica reiterada y prolongada en el tiempo	70
El ciberacoso puede concurrir con vejaciones presenciales y agresiones físicas	70
El ciberacoso es ubicuo	70
El ciberacoso deja rastro digital y es fácil de detectar, pero también de eliminar	70
El ciberacoso es ciberviolencia de género	71
4.3 ¿Quiénes agreden? ¿Quiénes sufren?	71
Prevalencia del ciberacoso	71
Los que más acosan son los chicos	73
Las chicas lo sufren más	75
Víctimas que agreden. Cuando enfrentarse es la salida	75
4.4 Conclusión	76
Referencias bibliográficas	78
5. La violencia de control en las redes sociales: cómo identificarla y actuar	80
Victoria A. Ferrer Pérez	80
Virginia Ferreiro Basurto	80
Esperanza Bosch Fiol	80

5.1	Introducción	80
5.2	La violencia de género y los mitos del amor romántico	81
5.3	El control como señal de amor: la violencia del control	84
5.4	El control 2.0 en las relaciones de noviazgo	86
	Experiencias recibidas en violencia de género y control virtual	88
	Grado de percepción de conductas de control virtual como violentas	90
5.5	Cómo prevenir e identificar las conductas de violencia de control en las relaciones de noviazgo	91
	Referencias bibliográficas	94
6.	La otra cara de la luna: la violencia invisible contra las mujeres en las redes sociales	98
	Ángeles Rebollo-Catalán	98
	Virginia Mayor-Buzon	98
	Alba Vico-Bosch	98
	6.1 Presentación	98
	6.2 De la violencia invisible a la visible contra la mujer	99
	6.3 La violencia social de género: la desigualdad como modelo	100
	6.4 La violencia íntima de pareja como asunto público	103
	6.5 La violencia sexual: más allá de la agresión física	105
	6.6 Respuestas adolescentes cuando observan la violencia de género	107
	Referencias bibliográficas	109
7.	La violencia sexual en las redes sociales	112
	Carmen Ruiz Repullo	112
	7.1 Introducción	112
	7.2 Acercándonos a la conceptualización de la violencia sexual	113
	Marco interpretativo de la violencia sexual: la configuración de las relaciones afectivas y sexuales	113
	Marco teórico de la violencia sexual	115
	Marco contextual de la violencia sexual	116
	7.3 Las redes sociales: nuevos espacios afectivo-sexuales	117
	Las ciberviolencias sexuales	119
	7.4 Algunas reflexiones	122
	Referencias bibliográficas	122
	Bloque III. Prevención y sensibilización: Recursos y propuestas	126
8.	Competencias digitales ante la violencia de género	128

Maria José Rubio Hurtado	128
Anna Escofet Roig	128
8.1 Los adolescentes en la era de la comunicación	128
8.2 Competencias digitales	129
¿Y cómo son de competentes digitalmente los adolescentes?	131
8.3 Competencias digitales de los adolescentes en España para protegerse contra la ciberviolencia de género	132
8.4 Recomendaciones desde la Educación	134
Referencias bibliográficas	135
<b>9. Los centros coeducativos ante la violencia de género en las redes sociales</b>	<b>139</b>
María-José Méndez-Lois	139
Felicidad Barreiro Fernández	139
Milena Villar Varela	139
9.1 Introducción	139
9.2 Violencia de género a través de las redes sociales observada por los y las adolescentes gallegos	140
9.3 Actuaciones de los centros coeducativos ante la violencia de género	145
9.4 Líneas de acción estratégica de los centros coeducativos ante la VG 2.0	146
Prevención de conductas de VG 2.0	147
Intervención en caso de conductas de VG 2.0	148
Cuidado y recuperación de las víctimas	150
Referencias bibliográficas	151
<b>10. La voz del alumnado en la violencia 2.0. Implicaciones para la convivencia. Un estudio en la Comunidad Aragonesa</b>	<b>153</b>
Jacobo Cano	153
Alejandra Cortés	153
10.1 La voz del alumnado acerca del ciberacoso	153
10.2 Recogemos la voz del alumnado	155
10.3 Propuestas de mejora desde los propios centros	158
Referencias bibliográficas	162
<b>11. Recursos para sensibilizar y prevenir sobre las violencias de género en las redes sociales</b>	<b>165</b>
Nieves Prado Soto	165
11.1 Introducción	165

11.2 Trabajando la sensibilización y la prevención de las violencias de género 2.0	166
11.3 Las redes	167
11.4 Violencias de género y violencias de género 2.0	167
11.5 Algunas recomendaciones	170
Recomendaciones orientadas al profesorado o a los profesionales que trabajan con juventud	171
Recomendaciones orientadas a las familias	171
11.6 Recursos de consulta en línea	171
Violencias de género	172
Violencias de género 2.0	172
Índice	173