

WP2 Focus Groups and Interviews

NATIONAL REPORT ON SPAIN

bE-SAFE PROJECT



Co-funded by
the European Union

Coordinación

Teresa Nevado Bueno, Secretaría General del Lobby Europeo de Mujeres en España (LEM).

Autores

Lola Ferre Abellán
Laura Díaz Chorne
Jacobo Blanco Fernández
Andrea Rivera Mateos
Camila Salgado

Equipo investigador

Equipo en la **Región de Murcia**: Lola Ferre Abellán, Carmen Salar Rojo, Esther Manzanera Delgado y María José Ciller Montoya.

Equipo en el **Principado de Asturias**: Jacobo Blanco Fernández, Angel Alonso Domínguez, Pilar Díaz Cano y Elena Pérez González.

Equipo en la **Comunidad de Madrid**: Laura Díaz Chorne, Andrea Rivera, César Navarro, Adolfo de Luxán y Ana Isabel Ilustre.



1. This project has been co-funded by the European Union, Citizens, Equality, Rights and Values Programme (CERV), under Grant Agreement No 101096462

“Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the Ombudsperson for gender equality of Croatia. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.”

Proyecto bE SAFE

CERV – 2022 – DAPHNE –101096462 – bE – SAFE



Crear conciencia sobre la ciberviolencia de género y abogar por un entorno digital más seguro para niñas y mujeres.



Con la colaboración de:



Colegio Oficial de Ciencias Políticas y Sociología de la Región de Murcia



Colegio Profesional de Ciencia Política, Sociología, Relaciones Internacionales y Administración Pública de la Comunidad de Madrid



Colegio Oficial de Ciencias Políticas & Sociología del Principado de Asturias

Agradecimientos

El Lobby Europeo de Mujeres en España, como beneficiario y coordinador en España del Proyecto bE-SAFE, y los **Colegios Profesionales de Ciencia Política y Sociología de la Comunidad Autónoma de Madrid, de la Región de Murcia y del Principado de Asturias** bajo cuya coordinación se han realizado los grupos de discusión y entrevistas, expresan su más sentida gratitud con todos/as los/as estudiantes, profesores, personal docente o de apoyo, y los/as agentes de fuerzas y cuerpos de seguridad que han colaborado voluntaria y de manera generosa compartiendo sus experiencias y opiniones.

Asimismo, expresa el mayor de los agradecimientos a todos aquellos **centros educativos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional** que, desinteresadamente han participado en este proyecto, en particular:

- I.E.S. Ginés Pérez Chirinos (Caravaca de la Cruz, Murcia)
- I.E.S. José Planes (Murcia)
- I.E.S. Miguel de Cervantes (Murcia)
- I.E.S. Goya (Molina de Segura, Murcia)
- I.E.S. Bartolomé Pérez Casas (Lorca, Murcia)
- Centro Educativo Hispania (Cartagena, Murcia)
- C.I.F.E.A de Jumilla (Jumilla, Murcia)
- Centro Educativo Los Olivos (Molina de Segura, Murcia)
- I.E.S. Puerta Bonita (Madrid)
- I.E.S. Dámaso Alonso (Madrid)
- Colegio Marques de Vallejo (Valdemoro, Madrid)
- Centro de Estudios Codesa (Madrid)
- I.E.S. Leopoldo Alas Clarín (Oviedo, Asturias)
- I.E.S. Santa Cristina de Lena (Pola de Lena, Asturias)
- C.I.F.P. Cerdeño (Oviedo, Asturias)

Por último, agradecer a la **Policía Nacional de Murcia y Madrid**, y a la **Policía Local de Molina de Segura (Murcia)** la contribución realizada a esta investigación sobre ciberviolencia de género y entornos digitales seguros y la conexión de la misma con la seguridad en los centros educativos españoles.

Sin la colaboración de todos ellos, este informe no hubiera sido posible.

Índices

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN	9
1.1 CIBERVIOLENCIA CONTRA MUJERES Y NIÑAS EN ESPAÑA	12
1.2 CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO ESPAÑOL	15
1.2.1 Comunidad de Madrid	18
1.2.2 Región de Murcia	20
1.2.3 Principado de Asturias	20
2. METODOLOGÍA	22
2.1. TRABAJO DE CAMPO	24
2.2. SELECCIÓN MUESTRAL	25
2.3. PROCEDIMIENTO	28
2.4. ANÁLISIS TEMÁTICO	29
3. RESULTADOS	31
3.1 RIESGOS DE LA COMUNICACIÓN EN LÍNEA	33
3.2 TIPOS DE VIOLENCIA SEGÚN GÉNERO. DIFERENCIAS. EXTENSIÓN DE LA VIOLENCIA EN LÍNEA. AUTORES	36
3.3 RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA EN LÍNEA Y FUERA DE LÍNEA	42
3.4 APOYO A LAS VÍCTIMAS	43
3.4.1 Actitud del Observador	43
3.4.2 Madres, Padres y Familias	45
3.4.3 Apoyo Escolar	46
3.4.4 Apoyo Externo	51
3.5 MOTIVOS POR LOS QUE SE PRODUCE LA VIOLENCIA EN INTERNET	52
3.6 UNA VISIÓN EXPERTA: PROFESIONALES DE FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD	52
3.6.1 Categorización separada	54
3.6.2 Prevalencia y perpetradores/as	55
3.6.3 Vínculos con la violencia fuera de línea	56
3.6.4 Procedimientos y protocolos	57
3.6.5 Sugerencias de mejora y estrategias de prevención	57
4. CONCLUSIONES	59
4.1 RIESGOS DE LA COMUNICACIÓN EN LÍNEA	63
4.2 TIPOS DE VIOLENCIA SEGÚN GÉNERO. EXTENSIÓN DE LA VIOLENCIA EN LÍNEA. AUTORES. OBSERVADORES. DIFERENCIAS	63

4.3	RELACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LÍNEA Y FUERA DE LÍNEA	64
4.4	APOYO A LAS VÍCTIMAS. OBSERVADOR. REDES DE APOYO. FAMILIAS. APOYO ESCOLAR. APOYO EXTERNO. PROTOCOLOS	64
4.5	POR QUÉ SE PRODUCE LA VIOLENCIA EN INTERNET	65
5.	PROPUESTAS DE MEJORA	66
5.1	SENSIBILIZACIÓN	69
5.2	INVESTIGACIÓN	71
5.3	EDUCACIÓN	71
6.	BIBLIOGRAFÍA	72
7.	ANEXO	78
7.1	CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO	78

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1-	GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTA DE LA COMUNIDAD DE MADRID	26
TABLA 2-	GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS DE LA REGIÓN DE MURCIA	27
TABLA 3 -	GRUPOS FOCALES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	28
TABLA 4 -	ÍNDICE TEMÁTICO DE CONTENIDOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS	29

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1.	CUADRO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS EN ESPAÑA RESPECTO AL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO (ISCED). FUENTE: EURYDICE	16
ILUSTRACIÓN 2.	CUADRO DE NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA. FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN	17
ILUSTRACIÓN 3.	COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS, SELECCIÓN DE ESTUDIOS DE CASO. ELABORACIÓN PROPIA	18
ILUSTRACIÓN 4.	NÚMERO Y TIPO DE PARTICIPANTES EN GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS	25
ILUSTRACIÓN 5.	NÚMERO Y TIPO DE PARTICIPANTES EN GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS	26
ILUSTRACIÓN 6.	PROCEDIMIENTO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA	28
ILUSTRACIÓN 7.	MATERIALES Y GUÍAS DIDÁCTICAS PRODUCIDOS POR POLICÍA NACIONAL EN COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES	53

1

Objetivos de la justificación

Este informe presenta los resultados de los grupos focales y entrevistas realizados en España en el marco del Proyecto Europeo “bE-SAFE”, *Crear conciencia sobre la ciberviolencia de género y abogar por un entorno digital más seguro para mujeres y niñas* – CERV – 2022 – DAPHNE – 101096462 – bE-SAFE, cuyo fin es estudiar la ciberviolencia de género (CVG) en la Unión Europea. Como parte de una iniciativa más amplia, esta investigación se lleva a cabo en tres países: Croacia, Portugal y España, y, en el caso español, en tres regiones seleccionadas por su diversidad geográfica y socioeconómica: Principado de Asturias, Región de Murcia y Comunidad de Madrid, con el fin de analizar en profundidad las actitudes, experiencias y conocimientos de los y las jóvenes, así como la perspectiva de quienes que interactúan directamente con ellos desde el punto de vista profesional, como docentes y agentes de la policía.

El objetivo del estudio es aportar datos empíricos sobre el ciberacoso y violencia de género en la infancia, adolescencia y juventud en el contexto español, cubriendo tanto el alcance y las formas de esta violencia, como los enfoques y protocolos actuales de las autoridades y personas expertas para su manejo. Para ello, se aplicaron métodos de investigación mixtos, incluyendo grupos focales con estudiantes, profesorado y personal experto educativo, así como entrevistas semiestructuradas con agentes policiales, cuya experiencia y recomendaciones serán esenciales para desarrollar un documento conjunto estratégico que promueva un enfoque legislativo y de políticas integradas contra la CVG en España y en los otros países participantes del proyecto.

Los resultados de este informe pretenden ofrecer una visión detallada de la ciberviolencia de género en España, que permita complementar desde una perspectiva cualitativa los resultados obtenidos en fases previas de la investigación a través de una macroencuesta, explorando también las barreras existentes para su prevención y contribuyendo a través de la evidencia científica en generar posibles estrategias para mejorar la sensibilización y protección en la población infanto-juvenil.

El reporte se organiza en torno a cinco apartados. En el primer epígrafe se presenta la justificación y los objetivos de la investigación, seguidos de un análisis del contexto nacional en relación con la ciberviolencia contra mujeres y niñas. Esta sección incluye una revisión de la literatura nacional, autonómica, y estudios previos, estadísticas relevantes y la legislación vigente. Además, se ofrece una contextualización socioeconómica y del sistema educativo de España, con un enfoque específico en las tres regiones seleccionadas como casos de estudio: Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Principado de Asturias.

El segundo apartado describe la metodología empleada en la investigación, incluyendo las fechas del trabajo de campo, el número de personas participantes (224) y sus características profesionales y demográficas. Asimismo, se detallan las técnicas utilizadas, grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, así como el proceso de análisis temático llevado a cabo.

En el tercer epígrafe se presentan los resultados obtenidos en los grupos de discusión y entrevistas, organizados en torno a los bloques temáticos relacionados con los protocolos para estudiantes, personal educativo y fuerzas y cuerpos de seguridad: los protocolos existentes para la gestión de la ciberviolencia en los centros educativos, las percepciones y actitudes de estudiantes y personal educativo, y las respuestas de Policía Nacional y Local ante casos de violencia en línea.

El cuarto apartado expone las principales conclusiones, abarcando los riesgos asociados con la comunicación en línea, los tipos de violencia identificados, las razones detrás de su ocurrencia, la relación entre la violencia en línea y fuera de línea, y las formas de apoyo disponibles para las víctimas.

Finalmente, el quinto apartado ofrece una discusión sobre posibles recomendaciones y propuestas de mejora derivadas de los hallazgos de la investigación.

1.1. Ciberviolencia contra mujeres y niñas en España

El ciberacoso y la violencia de género en el entorno digital representan formas de agresión que utilizan la tecnología para ejercer control, intimidación o daño de manera intencionada sobre las víctimas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística de España, el 9,3% de jóvenes de entre 10 a 15 años han experimentado algún tipo de ciberacoso (INE, 2023). El proyecto europeo *EU Kids Online*, que encuestó a 25.420 niños y niñas y a sus progenitores en 25 países europeos, señala que en el caso de España el 16% de los y las menores de 9 a 16 años afirma haber sufrido algún tipo de acoso online y el 9% haber acosado en línea a alguien, una cifra que se sitúa sin embargo por debajo de la media europea, que alcanza el 21% y 12% respectivamente (Garmendia et al., 2011). Un estudio más reciente de la ONG *Save the Children* (2019) sostiene que el 75,1% de las personas encuestadas ha sufrido alguna forma de violencia online durante su infancia, mientras que un informe de la Fundación ANAR (2022) señala un incremento del 87% en las denuncias de ciberacoso entre adolescentes en la última década. Estos datos reflejan una preocupante tendencia: el uso de plataformas digitales como herramientas de agresión, particularmente entre jóvenes. Esta cuestión se vuelve más relevante si se considera el escenario potencial que presenta el uso masivo y habitual que realizan niños, niñas y jóvenes de Internet y el ciberespacio, y que se sitúa en el ámbito español en el 98% entre los niños y niñas de entre 10 y 15 años (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022).

En los últimos años, el acoso escolar ha evolucionado hacia el ciberacoso, extendiéndose a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Juvonen & Gross, 2008; Smith, 2019; Williams & Guerra, 2007). El ciberacoso abarca una amplia gama de comportamientos destinados a agredir intencionalmente a un individuo o grupo a través de medios digitales, con el objetivo de molestar, acosar, humillar o intimidar (Smith, 2006; Law et al., 2012). Según un estudio realizado por Ortega-Barón (2019), el ciberacoso afecta aproximadamente a entre el 8 y el 15% de la adolescencia en España, siendo más prevalente entre jóvenes de entre 12 y 18 años. La alta penetración de Internet y el uso masivo de dispositivos móviles entre los jóvenes ha transformado significativamente sus formas de relación, comunicación y socialización, al tiempo que han dado lugar a nuevas formas de violencia y acoso. Aparecen, además, numerosas formas de acoso, especialmente entre las que afectan a la juventud como la violencia entre iguales del mismo o diferente sexo y/o género con actos de violencia física, psicológica o verbal (sea en forma de burlas, apodos ofensivos, insultos, difusión de rumores maliciosos o mensajes amenazantes).

No obstante, el ciberacoso no afecta por igual a todas las personas. Los datos muestran que este tipo de violencia se da con distinta frecuencia e intensidad. Diversos estudios han indicado que aproximadamente el 70% de las víctimas de ciberacoso en España son mujeres (Fundación ANAR, 2021). Las mujeres tienden a enfrentar agresiones relacionadas con la difusión de rumores, el acoso sexual en línea o la manipulación de imágenes, mientras que los hombres suelen experimentar formas de acoso más asociadas a insultos o amenazas directas. Esta disparidad evidencia cómo la violencia digital, particularmente en función del género, refleja y reproduce dinámicas de poder que a menudo actúa como una extensión de la violencia machista en el ámbito digital.

La relación entre el acoso en el ámbito tradicional (*offline*) y el ciberacoso ha sido objeto de considerable investigación, existiendo en la literatura dos posturas contrapuestas al respecto. La primera considera que existe un fuerte solapamiento entre ambas formas de acoso o incluso que el ciberacoso es meramente una extensión del acoso tradicional. Esta línea sostiene que ambas formas de violencia comparten características fundamentales como la intención de hacer daño, la repetición y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima. En este sentido, el ciberacoso, aunque presenta nuevos medios para su perpetración, es en esencia una extensión de formas antiguas de acoso, como los enfrentamientos presenciales (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Autores como Olweus (2013) argumenta, basándose en los resultados de una investigación realizada sobre 440.000 estudiantes, que el ciberacoso es un medio para el acoso

tradicional, demostrando que el fenómeno se ha mantenido estable a lo largo de los años, así como el solapamiento entre víctimas y agresores tanto en el medio online como offline. Una conclusión compartida, como señala de manera excelente Abel González García (2015) en su meta revisión de la literatura, en otras investigaciones como las de Hinduja y Patchin (2009), Mora-Merchán et al. (2010), Pornari y Wood (2010), Sontang et al. (2011) o Hemphill et al. (2012), que apoyan la idea de que la agresión y victimización tradicional son predictores significativos del ciberacoso.

Otras perspectivas sugieren, sin embargo, que estas dos formas de violencia deben ser consideradas de manera independiente, dado que existe una mayor prevalencia del acoso presencial “tradicional” frente al cibernético (Smith et al., 2008), y que los efectos del último son potencialmente más dañinos o intensos porque la víctima no se puede refugiar de su agresor, que puede hasta ser anónimo, y el alcance público de la agresión o difusión es mayor (Ortega et al., 2008; Mora-Merchán et al., 2010; Sticea y Perren, 2013). Otros estudios han señalado diferencias estadísticamente significativas o agrupaciones factoriales diversas en función del tipo de violencia o acoso.

La tendencia creciente de los y las jóvenes a utilizar redes sociales como principal medio de socialización incrementa su exposición al ciberacoso. De hecho, investigaciones realizadas por García-Fernández (2020) identificaron que los picos de prevalencia del ciberacoso se producen entre los 13 y 15 años, coincidiendo con etapas de desarrollo crítico en las que la identidad, la autoestima y las relaciones sociales están en proceso de formación. Durante esta fase, caracterizada por una alta vulnerabilidad emocional y la búsqueda de aceptación entre pares, las personas adolescentes pueden volverse más susceptibles tanto a ser víctimas como a convertirse en agresores en el entorno digital.

La implicación de los progenitores en la prevención y manejo del *ciberbullying* es esencial y no debe ser subestimada. Una supervisión parental adecuada, acompañada de un ambiente de comunicación abierta, puede reducir significativamente las tasas de ciberacoso. De acuerdo con un estudio realizado por Gómez-Ortiz et al. (2018), los jóvenes que perciben un mayor apoyo emocional de sus progenitores tienen menos probabilidades de ser víctimas de ciberacoso. Esto se debe a que las familias desempeñan un papel crucial en la creación de un entorno seguro donde los adolescentes se sientan cómodos compartiendo sus experiencias y preocupaciones. Además, es crucial que padres y madres no solo instruyan sobre los riesgos del ciberacoso, sino también sobre la empatía, el respeto y la responsabilidad en el uso de las tecnologías.

No obstante, es importante destacar que la mediación parental debe ir más allá de la mera supervisión o el control del uso de dispositivos digitales. Se trata de educar a la infancia y la juventud en el uso responsable de las tecnologías, promoviendo una cultura de respeto y seguridad en el entorno digital. La colaboración entre padres y madres, personal educativo, cuerpos y fuerzas de seguridad y responsables políticos y legisladores es fundamental para desarrollar normativa, programas educativos y políticas efectivas que aborden tanto la prevención como la intervención en casos de ciberacoso y violencia de género digital, garantizando así un entorno digital más seguro para la juventud.

En esta misma línea, se estima que el 31% de las mujeres en la Unión Europea han sufrido al menos un episodio de violencia física desde los 15 años; una de cada 20 mujeres (5%) ha sido víctima de violación y el abuso psicológico afecta al 43% de las mujeres en la región (European Union Agency for Fundamental Rights, 2015). A nivel nacional, la violencia contra las mujeres y las niñas constituye un grave problema social y una de las manifestaciones más serias de la desigualdad de género. Según datos oficiales, en 2023 la tasa de mujeres víctima de violencia de género fue de 1,7 por cada 1.000 mujeres de más de 14 años (INE, 2023).

Esta alarmante realidad ha motivado una intensa presión del movimiento feminista en España, que ha logrado proporcionar cambios sociales y legislativos, posicionando al país con una de las legislaciones sobre violencia de género más avanzadas de Europa. Asimismo, normativas como el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul) de 2011 o la recientemente aprobada Directiva (UE) 2024/1385 del

Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2024, sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, se suman a los esfuerzos por erradicar la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. También lo hacen a nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre eliminación de todas formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW) y la Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer de Beijing (1995).

A nivel nacional, el marco legislativo relativo a la materia se encuentra articulado a través de diversas leyes fundamentales. Entre ellas se encuentra la [Ley Orgánica 10/2022](#), que garantiza íntegramente la libertad sexual; la [Ley Orgánica 8/2021](#), que protege de manera integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia; la [Ley Orgánica 1/2004](#), que establece medidas de protección integral contra la violencia de género; así como la [Ley Orgánica 3/2007](#), que promueve la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Estas leyes se complementan con una serie de planes nacionales, estrategias y protocolos diseñados para combatir la violencia de género, evidenciando un compromiso sostenido y unificado con la materia que trasciende los cambios en la administración gubernamental.

Un aspecto destacado de estas políticas es la colaboración continua entre diferentes administraciones públicas, lo que se refleja en el inicialmente unánime acuerdo del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, alcanzado en 2017 y sometido a revisiones periódicas. Sin embargo, a pesar de estos avances, la implementación de políticas públicas enfrenta desafíos significativos. España, como Estado descentralizado, presenta una organización territorial en tres niveles: Estado, Comunidades Autónomas (17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades con Estatuto de Autonomía), y Entidades Locales, que suman un total de 50 provincias y 8.132 municipios. Esta estructura territorial obliga a que las competencias en materia de violencia contra las mujeres sean compartidas entre los tres niveles, generando una necesidad especial de coordinación que no siempre se consigue de manera efectiva.

Asimismo, el auge de los partidos populistas de extrema derecha, común en Europa, y que en España se materializa con la presencia parlamentaria del partido político VOX, ha supuesto la ruptura de la unidad frente a la violencia machista deslindándose del Pacto de Estado (Vox, 2024), y la introducción educativa del conocido como “pin parental”, que establece un veto parental en Educación Primaria y Secundaria que obliga a que los progenitores deban autorizar la asistencia de sus hijos e hijas a charlas o actividades complementarias, aunque formen parte del currículo obligatorio y hayan sido aprobadas por los centros escolares (Onda Regional, 2023), una medida seguida por otras comunidades como la de Madrid que, aunque en menor grado, también ha incrementado el requerimiento de información proporcionada a las familias (RTVE, 2020).

En lo que respecta a la ciberviolencia de género, su abordamiento desde una perspectiva integral es una tarea compleja. Aunque existe cada vez más conciencia sobre el tema, uno de los principales retos al analizar su incidencia es la variabilidad en la conceptualización de la ciberviolencia de género, lo que lleva a diferencias significativas en las terminologías y metodologías utilizadas para medir su impacto en diferentes países. Esto redundaría en falta de datos consistentes y fiables. Sin embargo, a través de informes se ha evidenciado que el 54% de las mujeres que han sufrido acoso en redes sociales experimentan ataques de pánico, ansiedad o estrés; el 42% de las niñas y jóvenes que han sido acosadas online muestran signos de estrés emocional, baja autoestima y pérdida de confianza; más del 25% de las mujeres entre 16 y 25 años en España han recibido insinuaciones inapropiadas a través de redes; y en menos de una década, los delitos de contacto mediante tecnología con fines sexuales con menores de 16 años se han multiplicado por cinco (ONTSI, 2022).

Para hacer frente a esta realidad, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha dispuesto un “Canal Prioritario” para comunicar la difusión ilícita de contenido sensible y solicitar su retirada. Además, ciertos delitos, como la transmisión de material íntimo no consentido, están tipificados como delito bajo la legislación española, permitiendo su persecución legal. Con la entrada en vigor de la Directiva 2024/1385,

la cual incorpora nuevas formas delictivas relacionadas con la ciberviolencia de género, es de esperar un avance significativo en la armonización legal de este tipo de delitos a nivel europeo. Esto facilitará una respuesta más efectiva ante la ciberviolencia de género, un fenómeno que, por su naturaleza, trasciende fronteras y requiere de una colaboración internacional para su erradicación.

1.2. Contexto geográfico, socioeconómico y educativo español

España, situada al suroeste de Europa y con una superficie de más de 505.370 km² (IGN, 2011), es una nación reconocida por su historia, variedad cultural y paisajes. Con aproximadamente de 48,8 millones de habitantes (INE, 2024), de los cuales el 49% son hombres y 51% mujeres, se posiciona como el cuarto país con mayor población de la Unión Europea, solo por detrás de Alemania, Francia e Italia (Eurostat, 2024). Miembro de la Unión Europea desde 1986 (Tratado de Adhesión de Madrid, BOE, 1986), está territorialmente comprendido por 17 comunidades autónomas (NUTS 3, equivalentes a las regiones en Europa), y dos ciudades autónomas.

La economía española es una de las más grandes de Europa (Eurostat, 2024). Con un Producto Interior Bruto (PIB) estimado en 1,5 billones de euros (INE, 2024), se caracteriza por su diversidad económica, con un sector servicios predominante que representa aproximadamente el 69% del PIB (INE, 2024). No obstante, la distribución de la renta es relativamente desigual. Con una estructura económica caracterizada por el turismo, con más de 85 millones de visitantes anuales (INE, 2024), se observa un desarrollo considerable en ciertos sectores innovadores. Esto, junto con un estado de bienestar que tiene una capacidad distributiva limitada, aunque en aumento, resulta en un coeficiente de Gini de 31,5 (2023) (INE, 2023), superando la media de la Unión Europea para el mismo año (29,6) (Eurostat, 2024). También existe una notable disparidad en la estructura económica, social o de renta a nivel regional. Así, el PIB per cápita de la Comunidad de Madrid en 2022 era de 38.435 euros, contrastando notablemente con los 25.675 euros del Principado de Asturias o los 23.197 euros de la Región de Murcia (INE, 2023).

La rica herencia cultural, política y social se refleja en la diversidad de lenguas habladas en el país, incluyendo cuatro idiomas cooficiales, el castellano, el catalán, el gallego y el euskera, en las tradiciones, festividades y costumbres, en su patrimonio arquitectónico y legado cultural de sus respectivas comunidades. En consecuencia, el país presenta una dinámica sociodemográfica y económica muy diferente, algo que se refleja en las tres regiones participantes en este proyecto: Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Principado de Asturias.

España se define en su Constitución, ratificada en referéndum nacional el 6 de diciembre de 1978, como un Estado social y democrático de derecho cuya forma de gobierno es la monarquía parlamentaria, con Madrid como su capital. Sin embargo, el documento constitucional contempla la opción de descentralización político-administrativa, estableciendo una serie de competencias esenciales que se reparten entre el gobierno central y las comunidades autónomas. Las particularidades de un Estado unitario y compuesto como es el español generan la resultante de un Estado de las Autonomías con una compleja descentralización política y administrativa multinivel, que requiere de acuerdos entre las Comunidades Autónomas y el Estado para llevar a cabo la mayor parte de las políticas públicas, especialmente en lo referido, como apuntamos, a la financiación.

Entre las competencias gestionadas por las Comunidades Autónomas se encuentra la educación, una competencia asumida en 1992 (BOE, 1992) y reconocida como derecho fundamental en el artículo 29 de la Constitución Española. El Estado se reserva la facultad de definir la legislación básica del sistema por la cual se define la tipología de centros e itinerarios educativos y se regulan las materias y competencias a adquirir por el alumnado, entre otras. En la actualidad, estos asuntos son regulados por [Ley Orgánica 3/2020](#), de 29 de diciembre y la [Ley Orgánica 3/2022](#), de 31 de marzo, de ordena-

ción e integración de la Formación Profesional (LOMLOE). Esta ley ha materializado la necesidad de reinventar el modelo de Formación Profesional para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía, a lo largo de toda su vida laboral, así como a las de la realidad productiva. Además de la capacidad para implementar y adaptar la legislación educativa, las Comunidades Autónomas tienen competencia de aplicación y desarrollo de la normativa estatal, así como la gestión de la competencia educativa de su ámbito territorial. Esto incluye la responsabilidad de establecer el currículo específico, dentro del marco básico que dicta el Estado, y de adaptar los contenidos a las particularidades culturales y lingüísticas de cada región.

Actualmente, la LOMLOE mantiene, en gran medida, la estructura educativa preexistente. Este itinerario incluye Educación Infantil —primer y segundo ciclo— (ISCED 0), Educación Primaria —primero, segundo y tercer ciclo (de 1º a 6º de Primaria)— (ISCED 1) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) —primero, segundo y tercero y cuarto curso de la E.S.O.-; como educación obligatoria (ISCED 2 – ISCED 3). Además de poder continuar una ruta más académica —Bachillerato (primero y segundo curso con especialidades en Artes, Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales) (ISCED 3)— o de Formación Profesional (ISCED 3 – ISCED 4).

Spain – 2023/2024

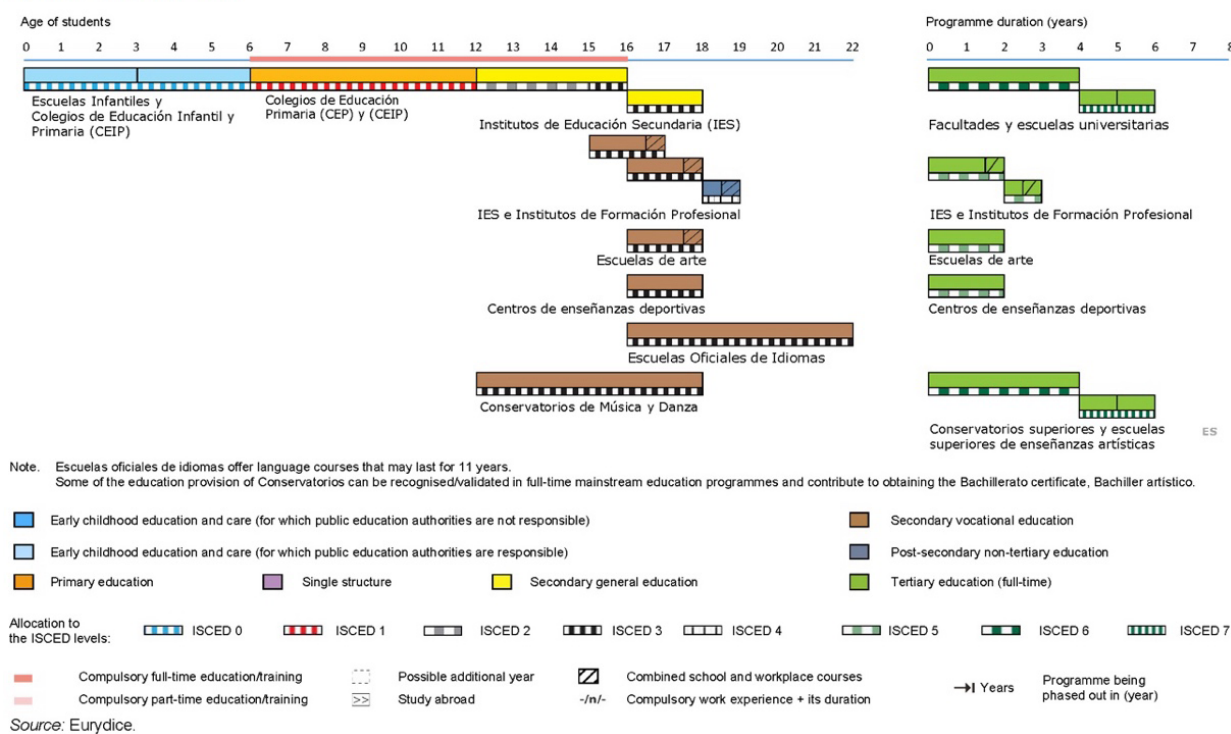


Ilustración 1. Cuadro de los niveles educativos en España en el marco de referencia europeo (ISCED). Fuente: Eurydice

Con respecto a la Formación Profesional, se establece un sistema totalmente novedoso de 5 grados (A, B, C, D y E) basado en la progresión formativa y en la obtención de una acreditación, certificación y titulación. En cada Grado existen ofertas vinculadas a los niveles 1, 2 y 3 del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales.

Del mismo modo, el sistema educativo español cuenta con otros sistemas de educación tales como la Educación de Personas Adultas, Educación de Idiomas o Educación Superior —enseñanzas Univer-

sitarias que comprenden Estudios de Grado, Estudios de Máster y Doctorado; Enseñanzas Artísticas Superiores.



Ilustración 2. Cuadro del nuevo modelo de Formación Profesional en España. Fuente: Ministerio de Educación.

Por otra parte, también se conserva la clasificación de los centros escolares en tres categorías principales: Centros públicos, gratuitos a lo largo de toda la educación obligatoria, que representan el 66,8% del alumnado en España, aunque solo el 54,3% en Madrid (Comunidad de Madrid, 2023). Centros privados-concertados, de titularidad y gestión privada pero subvencionados por el Estado a través de un concierto educativo suscrito con la Administración; suelen estar generalmente a cargo de órdenes religiosas y/o cooperativas de profesorado financiados por las Administraciones Públicas; se trata, por tanto, de una educación gratuita en lo que a educación reglada se refiere, pero permite cobrar ciertos servicios no esenciales. Por último, centros privados, sin ayudas estatales de alguna clase.

A nivel educativo se produce también una especialización o sesgo por género, con una menor presencia femenina en los ámbitos científicos y tecnológicos y a la predominancia de mujeres en la profesión docente. Aunque en los últimos años ha habido una promoción de la participación de las mujeres en las carreras STEM, ellas siguen estando subrepresentadas en estas áreas. Así las mujeres son mayoría en el Bachillerato de Artes (70,2%), Humanidades (63,6%) y Ciencias Sociales (55,3%) y casi la mitad en el de Ciencias (47,3%). En Formación Profesional, las mujeres representan el 29,3% del alumnado de FP Básica, el 43,7% en Grado Medio y el 47,7% en Grado Superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), pero en el curso 2020-21 el alumnado femenino supone un 92,2% en el Grado Superior de Imagen Personal, 77,7% en Textil, confección y piel o 76% en Sanidad, frente a un 4,2% en Instalación y mantenimiento, o un 4% en el Grado Medio de Fabricación mecánica y 3,4% en Transporte y mantenimiento (Instituto de las Mujeres, 2024). También sucede así en el ámbito universitario donde pervive la distribución por sexos según rama de enseñanza, aunque la mayoría de los estudiantes sean mujeres

(56%). Mientras en Informática las mujeres representan tan sólo el 14,2% del alumnado, o en Ingeniería el 26,1%, en Enseñanza Infantil son el 91,6%, el 83,3% en Trabajo Social y en Enfermería el 81,8% (Instituto de las Mujeres, 2023).

En el caso español se seleccionaron tres regiones como casos de estudio, en razón de su diversidad geográfica, económica y social:



Ilustración 3. Mapa de España con las Comunidades Autónomas investigadas. Fuente: Elaboración Propia a partir de Google Maps.

1.1.1. Comunidad de Madrid

Con menos de un 2% del territorio nacional (IGN, 2011), pero dando cobijo a más del 14% de la población (INE, 2023) y generando casi el 20% del producto interior bruto (PIB) total (INE, 2022), la Comunidad de Madrid, en el centro de la superficie peninsular ibérica, es capital permanente de la nación desde 1561, y sede de las Cortes Generales (Congreso y Senado), de la Jefatura del Estado (Rey de España), del Gobierno (Moncloa), de los Ministerios y del poder judicial (Tribunal Supremo, Tribunal Constitucional, Audiencia Nacional, etc.).

Uno de los aspectos más destacados de la Comunidad de Madrid es su crecimiento demográfico sostenido, que contrasta con la baja natalidad de España (7,47 contra 6,88) posicionándose como la tercera comunidad autónoma con mayor tasa de natalidad (INE, 2023). Su aumento poblacional se debe, en gran medida, a la migración, tanto externa como interna, particularmente jóvenes con formación universitaria que abandonan otras provincias y comunidades autónomas, atraídos por mayores oportunidades laborales, educativas y el atractivo urbano, cosmopolita y global de las grandes urbes (Observatorio de Inmigración-Centro de Datos y Estudios de la Comunidad de Madrid, 2021). Actualmente, la región supera los 7 millones de habitantes, concentrando una gran parte de su población en la capital y su área metropolitana (INE, 2023).

Asimismo, destaca en el ámbito educativo por su diversidad y calidad, consolidándose por encima de la media europea en cada una de las pruebas realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

(Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022). Con 3.547 centros, más del 50% de estos de titularidad pública, la Comunidad de Madrid presenta la tercera tasa más alta de España en cuanto a escolarización temprana (54,4%) (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, 2023). Y cuenta con una alta concentración de Universidades, seis públicas (Universidad de Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica y Rey Juan Carlos) y doce privadas.

A pesar de su reducida extensión territorial, la Comunidad de Madrid ha logrado establecerse como uno de los principales motores económicos. A nivel europeo, la Comunidad se posiciona como la 20ª región con mayor PIB de entre los países miembros de la Unión Europea (Eurostat, 2022). El crecimiento económico de la región se ha visto impulsado no solo por su papel como capital administrativa, sino también por la diversificación de sus sectores productivos y en particular del sector servicios, situándose como una ciudad global. Su estructura económica se encuentra predominantemente marcada por el sector servicios o terciario, que representa más del 80% de su Producto Interno Bruto (INE, 2023). Destaca, a su vez, por su notable concentración de servicios profesionales ligados a la industria (40,5%), en contraste con otros sectores como el agrícola (0,1%) o el manufactureros (6,3%) (CaixaBank Research, 2024). Este equilibrio entre servicios ha permitido que la región mantenga tasas de crecimiento superiores a la media nacional durante las últimas décadas (INE, 2023).

La selección de centros educativos en la Comunidad de Madrid para los grupos de discusión se realizó con el objetivo de garantizar la diversidad social y geográfica de la región, abarcando diferentes contextos urbanos y suburbanos, así como modalidades educativas. La elección de los centros se fundamenta en la necesidad de capturar una variedad de experiencias y perspectivas entre los estudiantes y el personal educativo en relación con la CVG. Hay que señalar asimismo que el proceso de captación de los centros educativos fue muy dificultoso por lo que la justificación de esta selección en ocasiones se debe a un proceso *ex post* más que una decisión apriorística.

La elección final incluye algún centro en un entorno suburbano de la Comunidad de Madrid (es el caso del Colegio Marques de Vallejo en Valdemoro). Esta selección permite explorar cómo perciben y enfrentan la CVG los estudiantes y profesionales en áreas periféricas. Dentro del núcleo urbano se han seleccionado barrios diversos, geográfica y socioeconómicamente, así como en diferentes regímenes o modalidades educativas. El Instituto Puerta Bonita, por ejemplo, se sitúa en el distrito de Carabanchel, en el Sur de Madrid, proporciona una visión de un área urbana que presenta una diversidad significativa en términos socioeconómicos y culturales, lo que permite examinar la CVG en un contexto de multiculturalidad. Además, el IES Puerta Bonita es reconocido por sus programas en artes visuales y comunicación, lo cual puede ofrecer *insights* particulares sobre la interacción de los y las estudiantes con las redes sociales y el entorno digital. La inclusión de un centro en Mirasierra, al Norte de la capital, permite obtener información de un entorno más residencial y de clase media-alta en Madrid, donde el acceso a tecnologías y redes sociales es elevado, y con acceso a una infraestructura educativa que, en ocasiones, puede ofrecer más recursos para la prevención y la concienciación sobre la CVG. La incorporación de un centro de Formación Profesional (FP) en Goya, en pleno centro de Madrid, proporciona una perspectiva única de estudiantes en formación para el empleo, quienes generalmente cuentan con una mayor diversidad en cuanto a edad, origen nacional, motivaciones y experiencias previas. Este grupo puede ofrecer una visión de cómo la CVG afecta a jóvenes adultos en procesos de formación específicos, y cómo se perciben y abordan estas dinámicas en un contexto formativo orientado al mercado laboral.

Esta selección de centros permite obtener una comprensión rica y variada de las experiencias de CVG en Madrid, integrando percepciones de estudiantes y profesionales de diferentes orígenes, edades y entornos educativos. Esto asegura que los resultados reflejen un espectro amplio de realidades y que las recomendaciones resultantes sean relevantes para un contexto educativo diverso en la Comunidad de Madrid.

1.1.2. *Región de Murcia*

La Región de Murcia, situada al sureste de la península Ibérica, representa un 2,2% de la superficie nacional destacando por sus amplios contrastes geográficos y culturales (IGN, 2011). Creada en 1978, la comunidad alberga a más de un millón y medio de habitantes que destacan por poseer una población mayor de 65 años aglutinada en torno al 16,6%; tres puntos por debajo de la media nacional (INE, 2022).

La economía de la región es compleja y dinámica, estructurada en torno a una combinación de actividades que abarcan desde la agricultura intensiva hasta la industria agroalimentaria y petroquímica, el turismo y el sector servicios. Aportando más de 35 millones euros al Producto Interior Bruto Nacional, destaca por un marcado primario en donde la agricultura está altamente orientada a la exportación, especialmente de frutas, hortalizas y cítricos. A su vez, la Región de Murcia ha consolidado un tejido industrial diversificado. La industria agroalimentaria (El Pozo, Hero, Don Simón, AMC, Golosinas Vidal, etc.), junto con el sector energético (Iberdrola, Enagas y Gas Natural) y petroquímico (Repsol), es uno de los pilares económicos fundamentales con presencia de empresas de renombre nacional e internacional. Del mismo modo, el turismo congrega una parte de la actividad económica regional, experimentando un notable crecimiento gracias a su litoral, recursos culturales y espacios naturales, convirtiéndose en un motor de generación de ingresos y empleo. No obstante, laboralmente se caracteriza por un mercado dinámico y sensible a las fluctuaciones económicas. Su población activa ha crecido notablemente en los últimos años, y el empleo tiende a expandirse rápidamente, por encima de la media nacional, en periodos de auge económico. Sin embargo, este mercado también presenta vulnerabilidades con una rápida destrucción de empleo en contextos de recesión. Según el Servicio Público de Empleo Regional, el paro registrado, a fecha de agosto de 2024, en la Región de Murcia asciende a 79.452 personas

En el ámbito educativo podemos destacar que, según los datos del Centro Regional de Estadística, para el curso 2023/2024, la Región contaba con la presencia de 839 centros de enseñanzas de régimen general, 599 de titularidad pública y 240 privados. De estos, 144 centros están destinados a niveles de Educación Secundaria, Bachillerado y Formación Profesional. Asimismo, en 2023, el sistema educativo murciano contaba con más de 27 mil efectivos docentes, con una mayor presencia del sexo femenino (71% contra 29%). Por otra parte, para el mismo curso, el alumnado matriculado en Educación Secundaria alcanzó la cifra de 181.248 alumnos/as, de los cuales el 52,4% eran niños y el 47,6% niñas.

Los grupos focales se realizaron en puntos clave y centros educativos de diferentes municipios de la Región, públicos y concertados, que representan diferentes particularidades y están en distintos puntos de la geografía regional. La capital murciana ha albergado dos grupos, uno de alumnado y otro de profesorado y personas expertas. Asimismo, se ha elegido una gran metrópoli como es Cartagena para desarrollar un grupo de alumnado. Tres de ellos se han realizado a alumnado en ciudades de más de 75.000 habitantes como son Lorca y Molina de Segura (INE, 2023). Dos de ellos se realizaron en municipios de tamaño mediano como Jumilla y Caravaca de la Cruz, indistintamente a alumnado y profesorado.

Por último, la muestra de centros educativos elegidos se ha pretendido que fuera lo más representativa de la comunidad escolar murciana y la de alumnado y profesorado lo más heterogénea posible con participantes para ambos de diferentes cursos de E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional.

1.1.3. *Principado de Asturias*

El Principado de Asturias, en el norte de España y bordeado por el mar Cantábrico, presenta un relieve montañoso marcado por la Cordillera Cantábrica, la cual determina su clima atlántico y su paisaje de montañas y valles.

Tradicionalmente una región campesina, Asturias comenzó su industrialización hacia 1850. Este proceso promovió la aparición de minas y asentamientos mineros, seguidos por industrias de alto consumo energético, como la siderometalúrgica, naval y armamentística, transformando al principado en una región industrial. Es entonces cuando crece la población, que pasa de 400.000 a 1.200.000 habitantes a lo largo de poco más de un siglo, gracias sobre todo a los aportes migratorios, al tiempo que se concentra en la zona central de la región, en torno a los grandes núcleos industriales —Gijón, Mieres, Langreo, Oviedo y, ya en el siglo XX, Avilés— y los puertos de Gijón, Avilés y San Esteban.

Sin embargo, la rebaja de los aranceles a partir de los años 50 del siglo XX abre la economía asturiana a la competencia internacional con resultados desiguales: el sector minero se hunde, pasando de producir 7 millones de toneladas de carbón en 1956 a menos de 500.000 en la actualidad. Y de emplear 60.000 trabajadores a unos pocos miles. La siderurgia privada fue cerrando, sobreviviendo sólo la pública Ensidesa que, tras ser privatizada, ha acabado en manos del grupo Mittal. Mantiene producción, pero el empleo pasa de unos 25.000 trabajadores a unos 3.000. El campo, sujeto a la PAC, pasa de 100.000 explotaciones a unas 10.000 a lo largo de 40 años, si bien mantiene su producción láctea.

La consecuencia es una ralentización del crecimiento económico registrado a lo largo de la “centuria industrial”, una reducción del empleo desde más 400.000 trabajadores en 1975 a 375.000 en la actualidad y una caída de la población desde ese pico de 1.200.000 habitantes el 1980 a frisar el millón en la actualidad como consecuencia de la baja fecundidad (en las más bajas de la UE, con 0,96 hijos por mujer) y de una prolongada diáspora juvenil, con más de un 20% de los jóvenes asturianos emigrantes en otras regiones españolas o en el extranjero. Sólo el desarrollo de los servicios públicos y los privados asociados a ellos, el turismo y la constitución de algunas empresas tecnológicas han conseguido compensar, parcialmente, el desplome del empleo en sectores tradicionales. Núcleos industriales como Oviedo o Gijón se han convertido en ciudades de servicios, con un fuerte componente de servicios públicos, mientras que Langreo, Mieres o, en menor medida Avilés, redujeron su población a la mitad a lo largo de los últimos 60 años. Con todo, la industria sigue teniendo una importante presencia en las exportaciones asturianas.

Los grupos focales se realizaron, en el caso asturiano, en centros representativos de esos dos hábitats:

Oviedo es antigua ciudad industrial —armamento, ferrocarril, metal— convertida en ciudad de servicios, fundamentalmente administrativos, comerciales, turísticos y de servicios públicos. Tiene 220.000 habitantes, si bien su alfoz alcanza los 300.000, incorporando municipios pujantes como Siero, Llanera o Noreña. Los centros elegidos en Oviedo fueron dos: un Instituto de Enseñanzas Medias ubicado en un barrio de trabajadores de servicios con cualificación media y media-alta; y un Centro de Formación Profesional ubicado en un espacio periférico con secciones censales que presentan los registros más bajos de renta del municipio.

Pola de Lena, municipio de unos 14.000 habitantes inserto en la Cuenca Minera del Caudal (80.000 habitantes), que fue “muy minero” a la par que ganadero, que ahora, pese al cierto auge turístico y de servicios en general, arrastra bajas tasas de ocupación, notables tasas de pobreza infantojuvenil y una notable despoblación.

2

Metodología

El estudio se ha desarrollado a través de una **metodología cualitativa**. Definimos una investigación de tipo cualitativo como aquella que compete “hallazgos a los que no se llega por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss & Corbin, 2022, p.17). Con el fin de recabar estos hallazgos, se emplearon **grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas como técnicas principales**. Estas técnicas se eligieron con el fin de explorar de manera profunda las actitudes, percepciones y experiencias de jóvenes y profesionales que trabajan directamente con ellos.

La combinación de grupos focales y entrevistas semiestructuradas ha permitido recabar información rica y detallada sobre la ciberviolencia de género en el contexto español, facilitando una comprensión más profunda de las dinámicas y actitudes juveniles hacia este fenómeno. Además, la flexibilidad y el **enfoque reflexivo del análisis temático** han posibilitado la identificación de nuevos subtemas emergentes, que complementan la información proporcionada por otros métodos de investigación, como las encuestas cuantitativas. A lo largo del proyecto se ha priorizado el “enfoque reflexivo para la producción activa de conocimiento” (Braun et al., 2019), con el objetivo comprender y reflexionar sobre las actitudes y opiniones del profesorado, del alumnado y de otros miembros de la comunidad educativa (Orientación Educativa, Psicología, Enfermería, Policía Tutor, Administración y Servicios, Inspección Educativa, Servicios a la Comunidad, Monitores de Actividades extraescolares, entre otros) sobre las experiencias y hábitos de los y las adolescentes en entornos digitales asociados a Internet y redes sociales, así como su exposición a la ciberviolencia. Esta metodología, aplicada durante la fase de trabajo de campo, ha sido clave para la generación de datos empíricos que alimentarán las recomendaciones y estrategias para la prevención y tratamiento de la CVG en el ámbito educativo y social.

Los **grupos de discusión o grupos focales** son una técnica cualitativa ampliamente empleada en ciencias sociales para explorar las percepciones, actitudes, creencias y comportamientos de los participantes en relación con un tema específico y sus significados compartidos (Ibáñez, 1999). Consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador o moderadora, a través de un guion temático. La dinámica se articula como un dispositivo de comunicación interpersonal o conversación socializada para la producción y análisis de la discursividad del grupo, buscando la interacción entre quienes participan como método para producir información explorando los por qué y los cómo de sus opiniones y acciones (Ibáñez, 1996).

Esta metodología se basa en la interacción social, donde un pequeño grupo de personas discute sobre un tema determinado bajo la guía y moderación de un facilitador. La técnica se basa en la idea de que las interacciones grupales generan datos valiosos que no serían obtenidos de manera individual (Morgan, 1996; Krueger y Casey, 2015). La naturaleza grupal también favorece la exploración de los aspectos sociales y culturales que afectan a las percepciones y conductas de los participantes y son clave para entender la dinámica grupal y la forma en que los individuos forman sus opiniones, creencias o valores en un contexto social de una manera flexible (Ibáñez, 1999). En el ámbito del ciberacoso y violencia de género, los grupos focales permiten explorar cómo los jóvenes y los profesionales perciben y manejan este fenómeno. En este sentido los grupos de discusión son particularmente útiles para explorar temas controvertidos o sensibles como la violencia de género, ya que facilitan una conversación abierta sobre temas que los participantes pueden encontrar difíciles de abordar en una entrevista individual, si bien también presentan desafíos en términos de confidencialidad, ya que algunos participantes pueden sentirse inseguros o reticentes a compartir opiniones personales o sensibles, en particular si como en nuestro caso algunos estudiantes se conocen o forman parte de una misma clase.

En la investigación de la ciberviolencia de género, los grupos de discusión pueden proporcionar información valiosa sobre las actitudes y comportamientos de los jóvenes en relación con las redes sociales, el acoso en línea y las experiencias de violencia en el ámbito digital. Además, permiten captar las dinámicas de grupo y la influencia que los adolescentes ejercen entre sí en sus interacciones digitales. La interacción entre los y las participantes también ayuda a explorar las diferentes percepciones y conocimientos de la juventud sobre la ciberviolencia, proporcionando un panorama más amplio de las actitudes prevalentes

y las dificultades que enfrenta la adolescencia al tratar este fenómeno en sus entornos digitales. Este enfoque permite que las personas entrevistadas discutan no solo sus experiencias personales, sino también los factores sociales y culturales que influyen en sus comportamientos en línea. Su capacidad para generar interacciones entre participantes, así como la flexibilidad que ofrece el moderador para profundizar en temas emergentes, convierte a los grupos focales en una herramienta valiosa para explorar las percepciones y experiencias de quienes participan. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones inherentes a esta técnica, como el dominio de la conversación por parte de algunos participantes o los problemas de confidencialidad, y abordarlas de manera adecuada durante el proceso de recolección de datos.

En el caso de los agentes de la Policía Nacional y Policía Local, se utilizó un esquema metodológico similar al de los grupos focales, pero en modalidad individual. La **entrevista semiestructurada** es un método cualitativo que combina un conjunto predeterminado de preguntas abiertas, diseñadas para estimular el debate, con la flexibilidad que permite al entrevistador explorar respuestas particulares más a fondo. Esta modalidad de entrevista se caracteriza por su equilibrio entre una interacción rigurosa, guiada por un esquema de preguntas, y un diálogo fluido que facilita la exploración de aspectos inesperados o interesantes del fenómeno estudiado (Wengraf, 2001). Aunque las entrevistas fueron de carácter personal, el proceso de preparación y el análisis se asemejaron al de una entrevista grupal en el sentido de que se procuró una interacción profunda, orientada a conocer los puntos de vista, experiencias y opiniones de los entrevistados sobre la ciberviolencia de género en su contexto de actuación. No obstante, al tratarse de entrevistas individuales la revisión de las fuentes primarias y secundarias nos permiten conocer más en profundidad el tema investigado. Este tipo de preparación ha permitido “un margen de interlocución ante el informante, ya que al contar con información y preguntas estructuradas se muestra conocimiento, dominio e interés acerca de los temas que experimenta y conoce el interlocutor” (González Mendoza, 2013). La entrevista semiestructurada es un proceso dialógico, donde tanto el entrevistador como el entrevistado participan activamente en la construcción del conocimiento (Kvale, 1996). Este tipo de entrevista es particularmente útil cuando se desea explorar experiencias personales, opiniones o percepciones, ya que permite que los entrevistados se expresen de forma más libre y detallada que en una entrevista estructurada, sin perder el enfoque sobre el tema principal de la investigación. El formato semiestructurado permitió una flexibilidad metodológica al dar al entrevistador la oportunidad de explorar respuestas emergentes de forma más detallada Burgess (1984), además de seguir un guion básico que garantizara que se cubrieran todos los aspectos clave relacionados con la investigación. A través de este método, se consiguió obtener una perspectiva integral que combina las respuestas específicas con el análisis contextual del trabajo policial en la prevención y manejo de la CVG.

Los datos registrados de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas se transcribieron literalmente para su posterior análisis y organización en temas clave. Se empleó el análisis temático (Braun y Clarke, 2006) para analizar la información, identificando, clasificando y analizando los datos cualitativos en detalle. Se trata de un enfoque inductivo que permite identificar los temas comunes en cada uno de los grupos y entrevistas realizados con el fin de obtener un análisis global en conjunto a través de ideas colectivas. Todas las transcripciones fueron revisadas en diversas ocasiones a la vez que se substraía el contenido clave para el análisis temático. A pesar de que los temas provienen en su mayoría del protocolo establecido, los subtemas derivados de estos surgen como resultado de las percepciones, comportamientos y puntos clave discutidos por las personas participantes.

2.1. Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de abril, mayo, junio y julio de 2024, cuando se realizaron tanto los grupos focales con el alumnado, el profesorado y personas expertas del ámbito educativo,

así como las entrevistas semiestructuradas efectuadas a agentes de la Policía Nacional y Local. Durante este periodo, se recopilaban los datos que constituyen la base empírica del informe.

Todas las entrevistas y grupos focales se realizaron respetando los principios éticos fundamentales de la investigación social y los estándares éticos establecidos por la Defensoría del Pueblo para la Igualdad de Género de Croacia. Las personas participantes fueron informadas de los objetivos del estudio, su participación fue voluntaria, y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Se obtuvo el consentimiento informado de los mismos antes de su inclusión en el estudio, y se les brindó la opción de retirarse en cualquier momento sin consecuencias. En los grupos de discusión celebrados con estudiantes, estos fueron informados del estudio a través de sus centros educativos. El consentimiento informado de los padres, madres y tutores del alumnado menor de 16 años (edad legal de consentimiento en España) se obtuvo por escrito de manera previa a la realización de la actividad. Del mismo modo, se recogió la adhesión de participación de cada participante y se les informó de la voluntariedad de participación en el estudio, su confidencialidad y uso de los datos obtenidos, y la posibilidad de no contestar o revertir el consentimiento en cualquier momento.

2.2. Selección muestral

En total se completaron 24 grupos de discusión. En los grupos y entrevistas participaron 224 personas divididas en tres categorías:

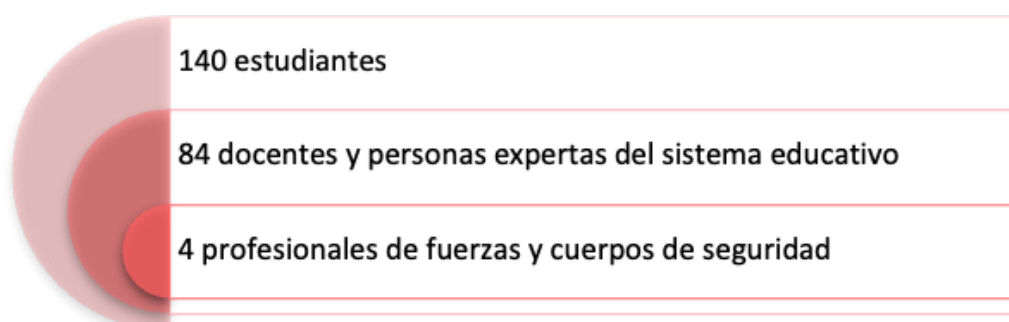


Ilustración 4. Número y tipo de participantes en grupos focales y entrevistas

La muestra de estudiantes de secundaria y formación profesional se agrupó en 15 grupos (12 mixtos, 8 de mujeres y 4 de hombres) que variaron de tamaño entre 7 y 12 participantes. Los grupos fueron realizados en la Comunidad de Madrid en los siguientes centros: Colegio Marqués de Vallejo (Valdemoro, 14 de junio de 2024), Instituto de Educación Secundaria Dámaso Alonso (Madrid, 17 de junio de 2024), Instituto de Educación Secundaria Puerta Bonita (Madrid, 17 de junio de 2024) y Centro de Estudios CODESA (Madrid, 20 de junio de 2024). En la Región de Murcia en los centros IES Goya (Molina de Segura, 28 de mayo de 2024), IES Bartolomé Pérez Casas (Lorca, 21 de mayo de 2024), Centro Educativo Hispania (Cartagena, 20 de mayo de 2024), IES Cifea Jumilla (Jumilla, 07 de mayo de 2024) y Centro Educativo Los Olivos (Los Olivos, 10 de junio de 2024). Y, en el Principado de Asturias en los centros CIFF Cerdeño (Oviedo, 14 de mayo y 24 de mayo de 2024), IES Leopoldo Alas Clarín (Oviedo, 31 de mayo de 2024) e IES Santa Cristina de Lena (Pola de Lena, 13 de mayo de 2024).

El mismo procedimiento fue empleado para los grupos realizados con personal docente y personas expertas del sistema educativo. Fueron convocados a formar parte de la investigación mediante comu-

nicados en sus centros de estudios, correos electrónicos, comunicaciones telefónicas o redes sociales. En la Comunidad de Madrid se realizaron nueve grupos de discusión (8 mixtos y uno exclusivamente de mujeres) de aproximadamente 10 participantes cada uno. Estos fueron desarrollados en la sede del Colegio Profesional de Politólogos y Sociólogos (Madrid, 5 de junio de 2024), Instituto de Educación Secundaria Dámaso Alonso (Madrid, 24 de junio de 2024) e Instituto de Educación Secundaria Puerta Bonita (Madrid, 25 de junio de 2024). En el caso de la Región de Murcia los 3 grupos focales fueron mixtos, con un total de 25 participantes (13 hombres y 12 mujeres), cada grupo contó entre 8 a 9 docentes y personas expertas, y los mismos se realizaron en los centros IES José Planes (Espinado, 16 de mayo de 2024), IES Ginés Pérez Chirinos (Caravaca de la Cruz, 30 de mayo de 2024) e IES Miguel de Cervantes (Murcia, 23 de mayo de 2024). Por último, en el Principado de Asturias se realizaron también 3 grupos focales mixtos, de entre 8 a 10 personas, en los centros IES Leopoldo Alas Clarín (Oviedo, 31 de mayo de 2024), IES Santa Cristina de Lena (Pola de Lena, 13 de mayo de 2024) y el CIFP Cerdeño (Oviedo, 14 de mayo de 2024).



Ilustración 5. Docentes y personal educativo en uno de los grupos de discusión

Por último, las tres entrevistas semiestructuradas se realizaron para el caso madrileño, a dos miembros en activo del programa *Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos* de la Policía Nacional (Madrid, 11 de junio de 2024). En el caso murciano se realizó una de las entrevistas a una agente tutora de la Jefatura de la Policía Nacional (Murcia, 18 de junio de 2024) y la otra a un agente tutor de la Policía Local (Molina de Segura, 03 de junio de 2024).

GRUPOS FOCALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID "PROYECTO BE-SAFE"								
GRUPO FOCAL	INSTITUTO	POBLACIÓN	FECHA	TIPOLOGÍA	SEXO	ESTUDIOS	N.º PARTICIPANTES	TIPO CENTRO
MA_GDP1	COLPOLSOC	MADRID	5/6/2024	DOCENTES	MIXTO	DOCENTES	10	
MA_GDP2	IES DÁMASO ALONSO	MADRID (FUENCARRAL-EL PARDO)	24/6/2024	DOCENTES Y OTRO PERSONAL	MIXTO	DOCENTES Y OTRO PERSONAL	10	PÚBLICO
MA_GDP3	IES PUERTA BONITA	MADRID (CARABANCHEL)	25/6/2024	DOCENTES Y OTRO PERSONAL	MIXTO	DOCENTES Y OTRO PERSONAL	11	PÚBLICO

GRUPOS FOCALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID “PROYECTO BE-SAFE”								
GRUPO FOCAL	INSTITUTO	POBLACIÓN	FECHA	TIPOLOGÍA	SEXO	ESTUDIOS	N.º PARTICIPANTES	TIPO CENTRO
MA_GDE1	COLEGIO MARQUÉS DE VALLEJO	VALDEMORO	14/6/2024	ALUMNADO	MIXTO	1º-2º ESO	7	PRIVADO
MA_GDE2	IES DÁMASO ALONSO	MADRID (FUENCARRAL-EL PARDO)	17/6/2024	ALUMNADO	MIXTO	3º-4º ESO	7	PÚBLICO
MA_GDE3	IES PUERTA BONITA	MADRID (CARABANHEL)	17/6/2024	ALUMNADO	MIXTO	FP	12	PÚBLICO
MA_GDE4	CENTRO DE ESTUDIOS CODESA	MADRID	20/6/2024	ALUMNADO	MUJER	FP	12	PRIVADO
MA_GDE5	CENTRO DE ESTUDIOS CODESA	MADRID	20/6/2024	ALUMNADO	MIXTO	FP	10	PRIVADO
MA_E1	POLICIA NACIONAL	MADRID	11/6/2024	EXPERTOS	MUJER	EXPERTOS	2	

Tabla 1. Grupos focales y entrevista de la Comunidad de Madrid

GRUPOS FOCALES DE LA REGIÓN DE MURCIA “PROYECTO BE-SAFE”								
GRUPO FOCAL	INSTITUTO	POBLACIÓN	FECHA	TIPOLOGÍA	SEXO	ESTUDIOS	N.º PARTICIPANTES	TIPO CENTRO
MU_GDP1	IES JOSÉ PLANES	ESPINARDO	5/16/2024	DOCENTES	MIXTO	UNIVERSITARIOS	8	PÚBLICO
MU_GDP2	IES GINÉS PÉREZ CHIRINOS	CARAVACA DE LA CRUZ	5/30/2024	DOCENTES	MUJER	UNIVERSITARIOS	9	PÚBLICO
MU_GDP3	IES MIGUEL DE CERVANTES	MURCIA	5/23/2024	DOCENTES Y OTRO PERSONAL	MIXTO	UNIVERSITARIOS	8	PÚBLICO
MU_GDE1	IES GOYA	MOLINA DE SEGURA	5/28/2024	ALUMNADO	MUJER	3º-4º ESO Y BACHILLERATO	8	PÚBLICO
MU_GDE2	IES BARTOLOMÉ PÉREZ CASAS	LORCA	5/21/2024	ALUMNADO	HOMBRE	1º-2º BACHILLERATO	9	PÚBLICO
MU_GDE3	IES HISPANIA	CARTAGENA	5/20/2024	ALUMNADO	MUJER	3º-4º ESO Y BACHILLERATO	10	CONCERTADO
MU_GDE4	IES CIFEA JUMILLA	JUMILLA	5/7/2024	ALUMNADO	HOMBRE	FP	10	PÚBLICO
MU_GDE5	IES LOS OLIVOS	LOS OLIVOS	6/10/2024	ALUMNADO	MUJER	3º-4º ESO Y BACHILLERATO	10	CONCERTADO
MU_E1	POLICIA NACIONAL	MURCIA	18/06/2024	EXPERTOS	HOMBRE	EXPERTOS	1	
MU_E2	POLICIA LOCAL	MOLINA DE SEGURA	03/06/2024	EXPERTOS	MUJER	EXPERTOS	1	

Tabla 2. Grupos focales y entrevistas de la Región de Murcia

GRUPOS FOCALES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS "PROYECTO BE-SAFE"								
GRUPO FOCAL	INSTITUTO	POBLACIÓN	FECHA	TIPOLOGÍA	SEXO	ESTUDIOS	N.º PARTICIPANTES	TIPO CENTRO
AS_GDP1	IES LEOPOLDO ALAS CLARIN	OVIEDO	5/31/2024	DOCENTES	MIXTO	UNIVERSITARIOS	10	PÚBLICO
AS_GDP2	IES SANTA CRISTINA DE LENA	POLA DE LENA	5/13/2024	DOCENTES	MIXTO	UNIVERSITARIOS	10	PÚBLICO
AS_GDP3	CIFP CERDEÑO	OVIEDO	5/14/2024	DOCENTES	MIXTO	UNIVERSITARIOS	8	PÚBLICO
AS_GDE1	CIFP CERDEÑO	OVIEDO	5/24/2024	ALUMNADO	MUJER	1º-2º BACHILLERATO	8	PÚBLICO
AS_GDE2	IES LEOPOLDO ALAS CLARIN	OVIEDO	5/31/2024	ALUMNADO	MUJER	3º-4º ESO	8	PÚBLICO
AS_GDE3	IES LEOPOLDO ALAS CLARIN	OVIEDO	5/31/2024	ALUMNADO	HOMBRE	3º-4º ESO	9	PÚBLICO
AS_GDE4	IES SANTA CRISTINA DE LENA	POLA DE LENA	5/13/2024	ALUMNADO	HOMBRE	1º-2º ESO	10	PÚBLICO
AS_GDE5	IES SANTA CRISTINA DE LENA	POLA DE LENA	5/13/2024	ALUMNADO	MUJER	1º-2º ESO	10	PÚBLICO

Tabla 3. Grupos focales del Principado de Asturias

2.3. Procedimiento

La muestra fue reclutada a través de contactos establecidos por vía telefónica, correo electrónico o contactos directos con centros educativos de Secundaria, Formación Profesional, redes sociales, y listas de distribución.

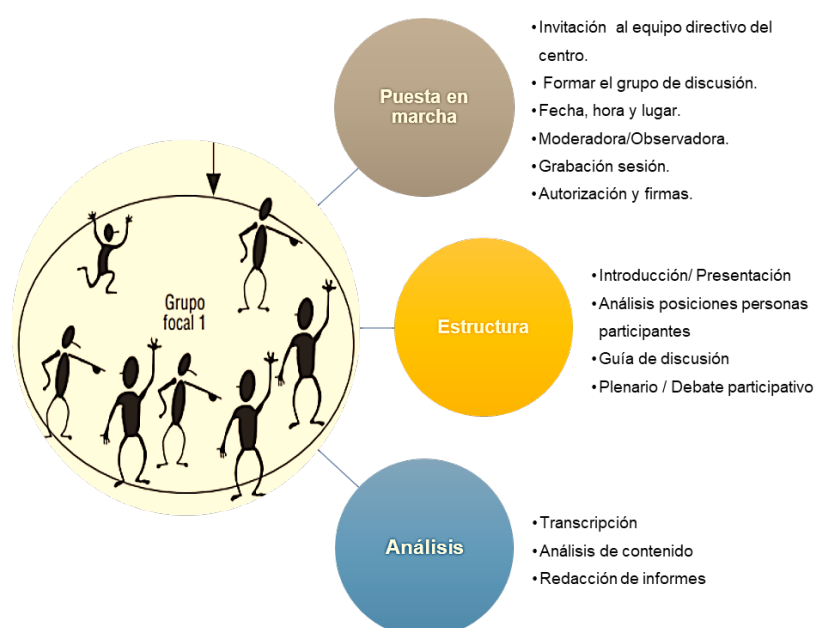


Ilustración 6. Procedimiento de los grupos de discusión. Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de los grupos de discusión, se siguió el protocolo o guía establecido para cada situación. Ésta contaba con 16 preguntas, en el caso del alumnado, y 13 para el profesorado y especialistas escolares, agrupadas en diferentes categorías. Se preguntó a las personas participantes su percepción y opinión sobre la comunicación en línea y los riesgos que entrañan, con especial atención a la ciberviolencia de género. Además, se les interpelló por las personas autoras propias de este tipo de violencia, la relación entre la violencia en línea y fuera de línea, los papeles de los diferentes actores involucrados, el apoyo a las víctimas o las medidas establecidas a nivel escolar para su prevención y actuación.

La entrevista semiestructurada, realizada a efectivos de la Policía Nacional y Local, contó con siete apartados en donde se hablaron de las características de la ciberviolencia de género, los diferentes perpetradores existentes, los vínculos con la violencia fuera de línea, sus causas y los procedimientos o protocolos existentes en la materia. Al final, se contó con un apartado de sugerencias de mejora. En ambos casos, las preguntas se realizaron informalmente empleando ítems de seguimiento según se desarrollaba la discusión.

Estudiantes	Docentes
Comunicación en línea	
Ciberviolencia de género	
Relación entre la violencia en línea y fuera de línea	
Apoyo a las víctimas	Procedimientos y Protocolos
Profesionales de las fuerzas de seguridad	
Ciberviolencia de género	
Relación entre la violencia en línea y fuera de línea	
Prevalencia y perpetradores	
Procedimientos y protocolos	
Propuestas de cambio y mejora	
Estrategias de prevención	

Tabla 4. Índice temático de contenidos de los grupos de discusión y entrevistas

En todos los supuestos, a lo largo de la conversación se les pidió a las personas participantes que discutieran sus percepciones sobre la comunicación en Internet, la violencia de género que se produce en línea y las medidas de prevención a establecer para mitigar sus consecuencias. Se grabaron en audio, previo consentimiento, tanto los grupos de discusión como las entrevistas, que duraron aproximadamente entre 60 y 90 minutos y, posteriormente, fueron transcritos de literalmente y analizados de acuerdo con los parámetros comentados anteriormente.

2.4. Análisis temático

Los datos obtenidos a través de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas fueron transcritos textualmente para su posterior análisis. El proceso de transcripción permitió conservar la riqueza de las interacciones y los matices de las respuestas de las personas participantes, que luego fueron organizadas y clasificadas en temas clave para facilitar el análisis.

El análisis temático (Braun y Clarke, 2006) fue la metodología elegida para examinar los datos cualitativos de manera similar a las otras regiones y países participantes en el proyecto. Este enfoque inductivo permite identificar patrones recurrentes en los datos y clasificarlos en temas, subtemas y categorías, lo

que facilita un análisis detallado de las respuestas obtenidas. Este tipo de investigación, es una de las metodologías más utilizadas para analizar datos cualitativos debido a su flexibilidad y capacidad para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de un conjunto de datos. Según Stonard (2013), el análisis temático se considera particularmente útil para capturar la complejidad de los datos cualitativos de manera accesible, ya que permite a las personas investigadoras organizar y describir datos de forma coherente mientras mantienen la riqueza y la profundidad del contenido original. De este modo, no solo proporciona una visión descriptiva, sino que también permite realizar una reflexión interpretativa más amplia sobre los significados subyacentes en los datos (Braun y Clarke, 2006).

El análisis temático también es especialmente valioso cuando se busca identificar variabilidad o patrones recurrentes dentro de los datos, y es adecuado para investigaciones exploratorias en las que el objetivo es generar comprensión sobre cómo las personas experimentan, comprenden y dan sentido a ciertos fenómenos. En nuestro caso, se revisaron las transcripciones en varias ocasiones, extrayendo el contenido clave que se relacionaba directamente con los objetivos de la investigación, cada grupo se analizó individualmente, a nivel regional, condensándose los hallazgos en tres informes autonómicos (Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Asturias) y se pusieron en común a nivel nacional mediante un proceso de convergencia (Thomas, et al., 2021; Van Praag, 2021) en el que en una reunión de dos días de duración las coordinadoras regionales pusieron en común los hallazgos, las comunales y excepciones locales, y consensuaron y priorizaron las conclusiones y recomendaciones.

A pesar de que los temas principales fueron predeterminados por el protocolo de investigación, los subtemas emergentes surgieron de las percepciones, comportamientos y puntos clave discutidos por las personas participantes, lo que enriqueció el análisis. Esta flexibilidad permitió que el estudio se adaptara a las dinámicas sociales y culturales de los distintos grupos de participantes, y facilitó la identificación de aspectos no anticipados que podrían ser esenciales para comprender el fenómeno de la ciberviolencia de género desde diversas perspectivas.

3

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis temático, organizados según las categorías clave estudiadas en las guías de protocolo empleadas en los grupos de discusión y entrevistas. Con el fin de proporcionar una visión más detallada del tema, se ha realizado un análisis específico para cada tipo de participante: estudiantes, docentes y personas expertas en el ámbito educativo y profesionales de los cuerpos de seguridad. Este enfoque ha permitido identificar tanto las conclusiones comunes como las discrepancias, las áreas de mejora y los puntos clave.

Los resultados se presentan mediante extractos literales que reflejan las percepciones de las personas colaboradoras sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la violencia en línea y fuera de línea, así como las diferencias de género. En cada extracto se indican entre paréntesis el sexo y el tipo de participante, junto con la ubicación de la entrevista o el grupo de discusión. En el caso de los y las estudiantes, también se especifica el nivel educativo en el que se encuentran.

3.1. Riesgos de la comunicación en línea

¿Existe algún riesgo al que podáis estar expuestos en la comunicación en línea? - Alumnado

¿Cuáles serían los riesgos a los que están expuestos los niños y las niñas en la comunicación online? Según tu experiencia, ¿en qué medida están expuesto el alumnado a dichos riesgos? – Profesorado

En primer lugar, entre los adolescentes se observa una actitud paradójica ante los riesgos asociados al uso de redes sociales. Por un lado, el alumnado asegura ser consciente de los peligros, afirmando que todo lo que se comparte queda registrado y que la intimidad es condicional, así como la amplificación y visibilidad pública de lo que se divulga. Sin embargo, y al mismo tiempo, actúan, por lo general, como si todo ello no les fuera a afectar, como si todos esos riesgos fueran ajenos o, incluso, remotos para ellos mismos y su entorno. Talmente da la impresión de que se asume que los problemas que suponen las redes sociales afectan a otras personas (famosos, profesionales, etc.) pero no a particulares sin relieve social. Por ello, se le dota de una cotidianidad y realidad, confiando en las amistades, parejas, familiares y resto del alumnado.

En segundo lugar, en la adolescencia, la diferenciación entre la sociedad en general y el círculo de confianza, que suele formarse en el grupo de amistades, juega un papel fundamental. En España, este fenómeno es especialmente relevante, ya que aquí prevalecen relaciones más cercanas, casi “mecánicas,” en las que familia y amigos se integran, creando una especie de clan que va más allá de las simples relaciones sociales. Por otra parte, la pubertad es una edad relativamente parca en experiencias vitales fuera de lo privado o institucional. La experiencia más habitual se produce en el contexto del centro escolar, donde convive una doble esfera. Por un lado, el mundo amical de pares, vinculado en terminología durkheimiana a lo mecánico, es el mundo relacionado con los afectos duraderos¹. Por otro lado, encontramos el mundo profesoral, percibido, por lo general, en el mundo de lo orgánico, de relaciones de interés y breves.

Lo expuesto anteriormente nos viene a decir que la adolescencia supone una etapa de la vida en la que las experiencias del individuo suelen estar limitadas a dos ámbitos principales, el ámbito privado (familia, amistades cercanas) y el institucional (escuela). En este contexto, el lugar donde más se desarrollan experiencias fuera del hogar es el centro escolar, donde coexisten dos mundos distintos, cada uno con características diferentes en cuanto a las relaciones y experiencias que se generan. Siguiendo la terminología del sociólogo, Émile Durkheim, quien usaba este término para referirse a las relaciones sociales más directas, afectivas y duraderas, las relaciones entre adolescentes, en su mayoría con amigos y amigas del mismo grupo de edad (pares) suelen ser más “mecánicas”, cercanas, basadas en afinidades emociona-

1. *Las Reglas del Método Sociológico* (1895). Émile Durkheim.

les y afectivas, fuertes, espontáneas y naturales, sin la mediación de una estructura formal. En contraste, el entorno profesional en la escuela se refiere a las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Este mundo, “orgánico” en terminología durkheimiana, se caracteriza por ser más funcional, institucional y de interés, donde la interacción se basa en roles específicos y la duración de las relaciones suele ser más limitada. En este contexto, los lazos entre alumnado y profesorado son más superficiales y centrados en el cumplimiento de una función (enseñar, aprender, calificar), sin la misma carga emocional o afectiva que caracteriza a las relaciones entre iguales.

No se asume, sin embargo, que los pares, especialmente en el centro educativo, se encuentren siempre sujetos a esas relaciones mecánicas, basadas en afectos, sino que en muchas ocasiones son funcionales, consecuencia de la mera casualidad de compartir centro de estudios. Del mismo modo, tampoco podemos concluir que, con frecuencia, la resolución de conflictos acabe llegando al mundo de lo institucional.

Por otra parte, los estudiantes tienden a trasladar la idea de las relaciones mecánicas que mantienen con sus familias, pares y conocidos a las redes sociales sin darse cuenta de que el mundo en línea es, por definición, casi infinito. Si a esta confusión se le añade la deshumanización de las redes sociales, donde parece olvidarse que tras un avatar hay seres humanos con sentimientos, la perennidad de lo que en ellas se escribe, o el hecho de llevar siempre a cuestas una terminal que reproduce el acoso en cualquier entorno acaba resultando en una amplificación de los fenómenos de acoso y ciberviolencia, tanto en frecuencia como en amplitud y, desde luego, en impactos sobre la víctima.

De alguna forma, se actúa igual en redes que en el mundo “real”. Sin embargo, no se tiene conciencia de que las redes sociales no funcionan igual que la vida real y que las consecuencias tampoco son las mismas. Y ello, a pesar de que muchos de los riesgos de las redes sociales —desde el acoso a posibles actividades pedófilas— han formado parte durante generaciones de la cotidianeidad. Sin embargo, la anulación del espacio-tiempo que suponen los dispositivos portátiles, permanentemente conectados, acercan mucho esos delitos, multiplicando la exposición adolescente.

“Hay gente que no sabe lo que tiene que hacer por ejemplo un niño de 12 años que a esas edades ya se están creando Instagram u otras redes sociales, están como nuevos no saben ni lo que son las redes sociales o no saben ni como poner una cuenta privada y ese es el peligro, la inocencia” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; R. Murcia, Spain)

El resultado es que cuando aparece el conflicto, amplificado por el soporte escrito o de imágenes, no saben gestionar sus impactos, que son amplísimos y casi instantáneos. Quizá sea lo que explique la aparente contradicción entre los menores, que aseguran conocer los riesgos de las redes sociales y la convicción del profesorado de que no los conocen.

Por lo general, el uso de las redes sociales comienza alrededor de los 12 años, coincidiendo con el inicio de la Educación Secundaria en España. Las plataformas principales que los jóvenes utilizan a diario son *Instagram*, *TikTok* y *WhatsApp*, con distintos niveles de intensidad y propósitos. Estas plataformas se utilizan principalmente para mantener contacto con compañeros y amigos, así como para conocer nuevas personas o socializar con personas que son, en realidad, y con frecuencia, simples avatares de los que nada se conoce.

“La mayoría de las redes sociales que utilizo son Instagram, TikTok y WhatsApp para cosas personales o compañeros de clase e Instagram para entretenerme también o para socializar por ahí porque puedes hablar con gente” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO, Asturias, Spain)

El riesgo principal al que se enfrentan está vinculado con la posibilidad de acceder a sitios web para personas adultas a través de enlaces publicitarios, interactuar con individuos mayores que se valen del anonimato para entablar amistades, recibir solicitudes de imágenes de contenido sexual o el establecer

contacto con personas adultas, generalmente varones, que se ofrecen como “sugar daddies” u ofrecen lisonjas encaminadas a la obtención de algún tipo de favor sexual. Y lo hacen utilizando imágenes que suelen responder no sólo a estereotipos tradicionales de género y sexualidad, sino que, con frecuencia, contienen escenas violentas

“Hombres desconocidos les hablan y se dirigen a ellas ofreciéndoles un sugar daddy. Sienten que es como un riesgo” (Mujer; Estudiante; 3º-4ºESO; R.Murcia, Spain).

“...en Instagram te salen solicitudes que te han añadido en un grupo y es como que tienen un enlace y te llevan a páginas porno...” (Mujer; Estudiante; FP; Asturias, Spain).

Estos peligros se ven agravados por el creciente uso de las redes sociales, a **edades cada vez más tempranas, así como la falta de consciencia real de sus consecuencias**, tal como lo señalan en todos los grupos focales tanto estudiantes como personal docente.

“La verdad es que a mí me preocupa...que es que, debido a la edad, en muchas ocasiones, evidentemente cuanto más jóvenes menos capacidad entienden hasta dónde van las consecuencias de sus actos, no son capaces de entender que cuando tú... que cuando algo está en la red ya no es tuyo” (Varón; Docente; Asturias, Spain).

En el contexto del análisis de los riesgos asociados al entorno online, el profesorado resalta la **permanente conexión** de los y las adolescentes con estos entornos, casi hasta el extremo de convertirse en la actividad permanente a lo largo de la jornada. Del mismo modo, señalan la **sensación de libertad y seguridad** que experimentan al poder expresar sus pensamientos de manera anónima. Esta situación los deja en una posición de vulnerabilidad, lo que puede acarrear repercusiones psicológicas y emocionales. Adicionalmente, se identifica un riesgo vinculado a la huella digital. El entorno digital no solo genera efectos negativos inmediatos, sino que estos pueden **perdurar** a lo largo del tiempo.

Otro peligro importante es la facilidad con la que pueden contactar a través de Internet con **personas que no conocen** y quedar con ellas en el mundo “real”.

“A veces en este tipo de conversaciones, al ser online, se pueden hacer pasar por otra persona que en realidad no es y tú no saber con quién estás hablando por el móvil” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO, R.Murcia, Spain)

El uso de las redes sociales comienza, como apuntábamos, alrededor de los 12 o 13 años. En estas edades, propios de cambios en el cuerpo y de primeros amores, las chicas y chicos adolescentes también son propicios a los conflictos generados en las redes, muchas veces con las amistades, pero también con personas desconocidas y a la frustración por no saber relacionarse en el mundo de lo **amoroso y sexual**. En consecuencia, otra amenaza vinculada es la asociada con la sexualidad precoz y los arraigados **estereotipos de género** tradicionales que prevalecen en niños y niñas de 12 y 13 años quienes, con frecuencia, buscan emular la imagen de los famosos *youtubers* en la sociedad, dando lugar al uso de un cuerpo recién desarrollado.

“...la sexualidad está llegando mucho antes, la información sexual está llegando mucho antes y la información que está llegando, ya lo estamos viendo en los medios de comunicación y lo vemos a través del porno, a través de medios de redes sociales... una imagen corporal en primero y segundo de la ESO como decíais, muy de canon de estereotipo de género tradicional tanto en los chicos como en las chicas, entonces yo el riesgo sí que lo veo en mantener esos estereotipos” (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

Es importante resaltar el peligro que implica creer erróneamente que las redes son anónimas, lo cual genera una **falsa sensación de seguridad y anonimato**, abriendo la puerta a acciones que no se llevarían a cabo en la vida fuera de línea.

“Es que es, es complicado porque no tienes a la persona delante entonces realmente no sabes del todo el daño que está causando a esa persona.” (Mujer, FP, Madrid, Spain)

El entorno en línea posibilita que las personas que se encuentran en una situación de acoso se mantengan presente de manera constante en su ambiente, imposibilitando la desconexión de esta.

“Es que tú antes llegabas a tu casa y desconectabas de lo que te podían hacer en otros sitios. Ahora mismo estás en tu casa, estás en la calle, estás sentado y estás continuamente. Si tienes un acoso, lo tienes aquí presente continuamente” (Mujer; Docente; Asturias, Spain).

Ante estos riesgos, es clave que los padres y madres reconozcan si sus hijos e hijas están haciendo un uso excesivo del teléfono móvil. Puede ser necesario establecer límites en el uso del dispositivo a una edad específica, ya que es posible que no comprendan plenamente los riesgos asociados. Las agentes de policía entrevistadas valoran muy positivamente el uso de programas de control parental en los teléfonos de los y las menores, recalando que incluso les ha servido para identificar casos graves, pero indican, sin embargo, que padres y madres tienden a oscilar entre dos puntos: ignorancia de los medios digitales y de lo que hacen sus hijos e hijas contra la prohibición, señalando que esta última también es nociva, ya que no funciona, y que es necesario educar en el uso responsable.

“Falta concienciación sobre todo a nivel de, de los progenitores de los menores. Entonces sí que lo ideal sería intentar llegar a ellos y que se les implique más de alguna manera para que ellos tengan esa formación y se la puedan transmitir a sus hijos.” (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

“Antes se revisaba la habitación, la ropa, ahora si hacen eso los hijos los denuncian”. Por lo que “nos llaman muchos padres porque no tienen estrategias con sus hijos”. (Hombre, Policía; R. Murcia, Spain)

3.2. Tipos de violencia según género. Diferencias. Extensión de la violencia en línea. Autores.

¿A qué tipos de violencia están más expuestas las chicas y a cuáles los chicos? ¿Cuáles son las diferencias? ¿A qué crees que se debe? En tu opinión, ¿está muy extendida entre tus compañeros la violencia en línea contra las chicas? ¿Y contra los chicos? ¿En la escuela? ¿Fuera de la escuela? ¿Quiénes crees que suelen ser los autores de la violencia contra las niñas en Internet? ¿Y cuándo se trata de chicos? ¿Cuáles son las diferencias? - Alumnado

¿A qué tipos de violencia están más expuestas las chicas y a cuáles los chicos? ¿Cuáles son las diferencias? ¿A qué crees que se debe?, ¿hasta qué punto es frecuente la violencia en línea contra las chicas entre tus alumnos? ¿Quiénes suelen ser los perpetradores de este tipo de violencia, según tu opinión? ¿De qué sexo son, chicas o chicos? ¿Quiénes suelen ser los agresores (compañeros de colegio, parejas sentimentales...)? Según su experiencia, ¿los agresores son anónimos o conocidos por la víctima? ¿A qué edad suelen ser los agresores? Cuando la violencia es hacia los chicos, ¿cómo es? ¿cuáles son las diferencias? - Profesorado

El acoso o la violencia online tiende a darse, sobre todo, entre la disidencia. Es decir, de alguna manera, **el acoso se produce sobre aquellos que muestran conductas que no se alinean, voluntaria o involuntariamente, con lo normativo**. Una normatividad que, además, responde, por lo general, a criterios muy enraizados en la tradición, opuestos a los que se trata de transmitir a través del sistema educativo, de los medios de comunicación, etc. Así, en el caso de los chicos, el acoso tiende a centrarse en

aquellos que **no responden al arquetipo de virilidad tradicional**: liderazgo, cuerpo perfilado, energía, heterosexualidad, etc.; mientras que en el caso de las chicas tiende a centrarse en la no respuesta a ciertos criterios de feminidad: cuerpos o sexualidad no normativos, por ejemplo. **La sanción, además, tiende a ser mayor con las chicas que con los chicos.**

El alumnado tiende a afirmar que no hay distinción en la orientación de la violencia en función del género. Y muy probablemente sea cierto, por más que todo apunta a una mayor incidencia del ciberacoso sobre las mujeres. Esto refuerza el acoso intergénero entre las chicas. Lo que llama la atención es que, como apuntábamos, el sujeto de acoso lo va a ser en función de su disidencia respecto a estos roles tradicionales que se contraponen con la nueva normatividad que se intenta transmitir. De alguna manera, hay una distancia entre la normatividad transmitida por los canales institucionales y la real entre parte de la juventud.

Asistimos, en fin, a la combinación de una **violencia que tiende a responder a unas pautas morales o estereotipos muy tradicionales. No obstante, estas se dan a través de canales casi disruptivos, como son las redes sociales**, en los que, además, no hay unas reglas de urbanidad, unos usos sociales aceptados por todos, como sí existen en las relaciones presenciales. Y es que, de nuevo, el **anonimato** ampara la relajación de las normas sociales del leve manto de civilización, de la urbanidad que nos permite pasar, como seres sociales, de la coexistencia a la convivencia.

Por otra parte, la búsqueda de **aceptación, tan propia de la etapa adolescente, genera un efecto rebaño o de manada**: los que podrían ser neutrales o defender al estudiantado acosado, conscientes de su disidencia suelen preferir ajustarse a la norma, mantener su nivel de socialización o integración con los jefes de la clase y subirse al carro de los ajustados/acosadores. Chicos y chicas sobreactúan sus roles, unos haciéndose los fuertes o mostrando sus atributos más masculinos, otras mostrando lo más normativo de su cuerpo. Cuerpos, por otra parte, y como es propio de adolescentes, “recién estrenados” que quieren mostrar.

“Yo los veo más despreocupados, su principal preocupación social es hacerse el fuerte y el macho, el dominante, entre otros tíos. En cambio, las chicas, bueno, las redes sociales también nos llevan a tener que subir fotos de cierto tipo como para querernos a nosotras mismas, como para ser aceptadas por la sociedad” (Mujer; Estudiante; 1º-2º-Bachillerato; R. Murcia, Spain).

Además, la violencia ejercida en las redes es más de **tipo emocional o psicológico**, determinada a su vez por su carácter **anónimo** que impide defenderse.

En lo que respecta a la **exposición de la violencia en línea, se observan notables disparidades entre los géneros. Aunque la mayoría de los grupos señalan que ambos sexos pueden estar expuestos, es más frecuente y tiene un mayor impacto en las mujeres que en los hombres**. Es evidente que existen diferencias significativas en la forma en que las chicas y los chicos experimentan la violencia, siendo las primeras más propensas a sentirse vulnerables y a sufrir agresiones.

“Yo creo que más las chicas que los chicos... Violencia de género pueden tener los dos géneros, o sea los dos sexos, pero yo creo que afecta más y que es más común que sea agredida en ese ámbito la mujer” (Mujer; Estudiante; 3º-4ºESO; Asturias, Spain).

“porque como las chicas son más débiles, obviamente. Y también, bueno, eso también depende de la personalidad. A las chicas, por ejemplo, le dicen cosas por la calle pues a lo mejor a alguna le da igual, otras a lo mejor saltan ... y lo que surja” (Varón, Estudiante; FP; R. Murcia, Spain)

Según la **naturaleza de la violencia, esta es predominantemente sexual en el caso de las mujeres y conlleva consecuencias más severas en relación con los comportamientos que la sociedad asocia con los roles de género tradicionales**. Por ejemplo, la difusión de una imagen sugerente o sexualmente explícita en internet puede ser vista como un comportamiento inapropiado para una mujer, mientras que para un hombre puede interpretarse como una conducta típica de ciertas etapas de la vida.

“La cosa es que si una chica pasa una foto la tachan como puta y si un chico la pasa pues igual empiezan ¡hala, vaya guay!” “O típico el que tiene una foto de perfil sin camiseta y luego una chavala un top por aquí que se le ve el escote y ya es una puta de todo ¿y tú que estás sin camiseta y se te ve todo? ¿y a mí solo se me ve el escote?” “Es un poco culpa de la sociedad” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain).

“Pues yo creo que en plan a las chicas es más por ser mujer, rollo para que tú participes y a los hombres es más para que tú disfrutes...” (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Asturias, Spain)

“Nosotras siempre vamos a estar más sexualizadas, más juzgadas y vamos a ser más inferiores que ellos” (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; R.Murcia, Spain).

En lo que respecta al tipo de violencia y a quién la ejerce, en casi todos los grupos, y como ya apuntamos, se menciona que las chicas ejercen más violencia intergénero a través de insultos y comentarios despectivos hacia otras chicas, siendo, además, más comunes, agresivos y relacionados con la apariencia física. Por otro lado, la violencia ejercida por los chicos también es habitual, pero con un contenido sexual dirigido hacia las mujeres y, en pocos casos, entre ellos.

“No, no, no, lo hacen las chicas hacia las chicas porque yo creo que todo el mundo puede ver un video de un tío y otro tío le pone “eh, bro, vaya guapo” y se tratan en plan de colegas y luego están las tías que ven un vídeo tuyo y te llaman de todo. Y eso entre los chicos no creo que pase” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain)

Los conflictos entre chicas tienen un carácter más psicológico y surgen de manera repentina y con gran intensidad. En el caso de las adolescentes, la búsqueda de popularidad a menudo se manifiesta a través de la construcción de una imagen sexualizada que perpetúa estereotipos. Estas jóvenes tienden a buscar el empoderamiento mediante la aprobación externa, deseando ser percibidas como atractivas y exitosas en el ámbito de las relaciones. Sin embargo, esta estrategia puede resultar en un conflicto interno, ya que la percepción de promiscuidad en las relaciones afectivas sigue siendo más negativa para las mujeres que para los hombres, perpetuando así una doble moral en la sociedad.

“...creo que hay mucho por andar en el tema de la igualdad respecto a los chicos y las chicas en ese sentido y que ellas siguen teniendo que ponerse la misma etiqueta que nos ponían a nosotras igual hace 30 años” (Mujer; Docente; Asturias, Spain).

Por otro lado, los conflictos entre chicos suelen manifestarse principalmente en el contexto real y enfocados en la violencia física: se acuerda un encuentro a la salida, se planea verse en ese momento y así sucesivamente. El propósito es dirimir sus diferencias a través de una confrontación que, a menudo, busca la atención del público entre sus iguales. Es, por tanto, una violencia distinta a la que se produce entre las chicas.

“[...] los comentarios hacia los chicos no suelen estar asociados con su apariencia sino a lo mejor con otras cosas” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; R. Murcia, Spain)

“[...] no he visto, por ejemplo, comentarios de gente metiéndose con el físico de un hombre, de mujeres sí que lo he visto más” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO, R. Murcia, Spain)

Una forma de violencia que no parece presentar diferencias significativas entre géneros es aquella dirigida hacia individuos que se apartan de los estándares convencionales, por ejemplo, debido a su orientación sexual, y que se hallan en una situación de vulnerabilidad. En determinadas etapas de la vida, tanto hombres como mujeres pueden ser blanco de actos violentos, ya sea en el contexto físico o en el entorno digital.

Hay una cuestión adicional que muchos chicos aseguran que el tratamiento de la violencia de varones hacia las mujeres es distinto a la que puede darse en sentido inverso, o entre mujeres. Consideran que es algo injusto que agrava unas y alivia otras, reforzando, además, un clima de cierta frustración.

“un hombre pega a una mujer y lo llevan a comisaría y viceversa es diferente” (Varón, Estudiante; FP; R. Murcia, Spain).

“más oportunidades para las mujeres que para los hombres, hay una ley para los hombres y 497 para mujeres” (Varón, Estudiante; FP; R. Murcia, Spain)

Aparecen también posibles motivaciones para explicar el ciberacoso a las chicas por parte de los chicos. La frustración personal, la incapacidad para mantener con ellas una relación de amistad, amorosa o sexual, explicarían, siquiera en parte, estos comportamientos. Estos se refuerzan con una percepción de desequilibrio en las consecuencias de algunos actos en función del género de la persona que agrede y el agredido.

“la frustración interna es lo que genera la violencia hacia las mujeres” (Varón, Estudiante; FP; R. Murcia, Spain)

La violencia, ya sea verbal o psicológica, puede ser mucho más perjudicial debido a la falta de visibilidad de reacción de la otra persona en ese momento. Al proferir insultos o comentarios hirientes, no se percibe el impacto que se está causando, lo que puede llevar a una escalada de agresión al compartirlo con otros. Por ejemplo, al difundir una foto comprometedor, se puede humillar a alguien de manera rápida y sencilla, sin sentir remordimiento por las consecuencias.

Otro tipo de violencia que se manifiesta es el control que muchos jóvenes ejercen sobre sus parejas mediante la supervisión del uso del teléfono, los grupos en los que están involucrados y sus publicaciones en redes sociales. En diversas situaciones, se evidencia cómo tanto las chicas como los chicos tienden a normalizar estos comportamientos.

“Todavía seguimos en esa dinámica de que es normal que se tengan celos y me quiere entonces... Es así y ellos lo ven como es que a veces cuando generan esa normalidad, que al final tienes un despertar tardío de que no es normal” (Mujer; Docente; Asturias, Spain).

Para el policía local y las agentes de policía nacional entrevistadas, la violencia en línea es, como la que se da en el mundo “real”, un fenómeno poliédrico y multidimensional. Hay acoso y violencia entre pares, y, dentro de esta, entre personas de mismo o diferente sexo y edad. Por tanto, las personas expertas en el fenómeno consideran que es imposible englobar todas las temáticas en una sola; de ahí que no exista una categoría separada y única que trate la temática, que se aborda, en cambio, de manera transversal. Al final, se tratan diversos temas que no solo afectan de manera directa a la violencia o al ciberacoso, sino que estos se ven englobados en contenidos más amplios como la eliminación de estereotipos, el uso del lenguaje seguro en internet o el sexting.

«Digamos que se solapan, repiten ciertas cosas... más que nada para poder conseguir que ese conocimiento perdure.» (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«(...) y si se hace en Internet puede englobar numerosos delitos más, como por ejemplo el sexting, el grooming u otros delitos afines». (Mujer; Policía; R. Murcia, Spain)

No obstante, tratan tres grandes áreas principales empleadas para realizar las actividades de sensibilización y formación. En primer lugar, hablamos de las características compartidas entre la violencia de

género y la ciberviolencia, donde encontramos conceptos orientados a la eliminación de estereotipos y la sensibilización sobre el amor romántico. Aquí hacen referencia a cómo los conceptos erróneos sobre el amor y la relación de poder de una pareja pueden contribuir al aislamiento de la víctima, derivando en comportamientos perjudiciales para sus relaciones interpersonales.

«Al final cuando estás interaccionando con ellos, ves como esa persona a lo mejor ha dejado de tener relación, contacto con sus amigos a consecuencia de esa relación desigual. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«Mientras seas la chica que yo quiero perseguir y me valgas... pero eso sí el día que no me sirvas, es dañino, hay relaciones que son tan tóxicas, se es muy cruel a la hora de hacer público que la relación ha terminado» (Hombre; Policía; R. Murcia, Spain)

En segundo lugar, tenemos características propias de la ciberviolencia de género. La ciberviolencia de género presenta características particulares que la diferencian de otras formas de violencia. Entre estas peculiaridades se encuentran su persistencia y su alcance global, lo que dificulta el control y la gestión de los casos. La naturaleza digital de la ciberviolencia permite que la persona agresora continúe el acoso a través de diversos medios incluso después de tomar medidas legales para detenerlo.

«La ciberviolencia de género se diferencia de otras formas de violencia por su naturaleza persistente y global... es difícil de controlar. Porque, como decía, al final yo sí puedo aislarme o puedo alejarme, pero en medios digitales es imposible, no, no puedes». (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

Por último, hablábamos de las características propias de chicos y chicas adolescentes. Las agentes mencionan que en la adolescencia presentan desafíos únicos en el contexto a tratar puesto que se encuentran en un proceso de búsqueda de identidad constante. A eso le suman la dificultad para acceder a recursos adecuados que les ofrezcan un apoyo efectivo que les permita enfrentar las situaciones de violencia.

«En su intento normal biológico de buscar una identidad propia, al final es muy difícil acceder a ellos y facilitarles los recursos y las herramientas para que puedan afrontar la situación en la que se encuentran. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«Es la llamada generación faster, las cosas suceden de forma muy rápida, por eso las redes sociales se han adaptado muy bien a ellos, las historias de instagram duran 15 segundos. Ellos necesitan menos, en 5 segundos saben si les interesa o no». (Hombre; Policía; R. Murcia, Spain)

Las agentes señalan que los chicos y chicas estudiantes, a pesar de rechazar la violencia de género en términos generales, a menudo no identifican los comportamientos de control y aislamiento producido en sus relaciones como un tipo de violencia. Destacan también como la violencia de género ha evolucionado con el tiempo y muchas de las conductas problemáticas están siendo normalizadas y no reconocidas como violencia por parte de la juventud y como la adolescencia muestra una desconexión entre su comprensión teórica y la realidad de los comportamientos que llevaban a cabo.

«De hecho, no sé si habéis visto estudios que se han hecho e hizo un hace varios años por parte de la que era por entonces la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género... uno de cada tres en ese estudio decía que controlar los horarios de la pareja, decir lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer... eso no era violencia. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«(...)Tenemos imágenes de niños que han sufrido y vemos su evolución desde pequeños». (Hombre; Policía; R. Murcia, Spain)

Esta regularización de conductas se ha visto altamente influenciada por la introducción de la violencia en los medios digitales. En vez de reconocer estas actitudes como formas de violencia, la policía comenta como los chicos y chicas han interiorizado estas conductas como parte normal de la relación. Dentro de estas conductas, señalan el control de las redes sociales o los dispositivos móviles de la pareja como una forma de “confianza” o intimidad adoptada entre las personas adolescentes en lugar de un comportamiento controlador y abusivo.

«Ahora ya están normalizando muchas conductas que no deben normalizar, se están interiorizando como aquello que forma parte de la propia relación... ese tipo de conductas como ya las están haciendo entre sus iguales, pues ellos las siguen repitiendo. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«(...) las chicas son crueles con sus iguales, los chicos son super crueles y no tienen escrúpulos. » (Hombre; Policía; R. Murcia, Spain)

Con respecto a la edad, las profesionales señalan el inicio de las relaciones amorosas como el momento clave en el cual los menores son más vulnerables a sufrir algún tipo de violencia. Del mismo modo, el acceso a dispositivos móviles a una edad cada vez más temprana facilitan el proceso, por lo que consideran que la formación debería ir a la par de la introducción en el uso de estos dispositivos. Mientras que las formas de violencia extrema no son tan comunes, el control a través de los medios digitales se ha normalizado tanto que no es hasta un tiempo entrada la relación que es identificable por las víctimas, en su mayoría mujeres. En gran parte de los casos, no es hasta que los equipos policiales hablan de ejemplos concretos de ciber control que se observa una reacción inmediata de estudiantes que se sienten identificadas con estas situaciones.

«Y era muy curioso porque cuando poníamos ejemplos muy prácticos, en el 90-80% de las aulas en las que lo decía, había alumnas que están pegando codazos, ves, te dije, o muchas alumnas con lágrimas en los ojos, como diciendo, es que lo que estás contando me está pasando a mí» (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«Trabajo mucho con los ejemplos, con casos reales también para que ellos se identifiquen. » (Mujer; Policía; R. Murcia, Spain)

En los casos de violencia de género en línea, las personas expertas señalan a los agresores como personas conocidas, no anónimas, que tienen o han tenido una relación previa con la víctima. Como motivación principal, señalan el deseo de control, venganza o simplemente el hacer daño.

«Por ejemplo [...] un caso que uno, dos hermanos se crearon un, un perfil de un tercer alumno de la clase para hacerse pasar por él y contactar con una niña de otra clase [...] eso también es una forma de ciberacoso al final. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«Tuve el caso en una charla que expuse en un centro educativo de una niña que gracias a la charla que di, pues me expuso que había sufrido una violencia sexual, una agresión sexual por parte de un familiar. Claro, cuando hasta ese momento nadie le ha comentado que no se puede tocar las partes íntimas, que ella, en ese momento, sabe perfectamente que eso está mal, pero tiene miedo, porque además por parte de su núcleo cercano, entonces, cómo lo transmite.» (Mujer; Policía; R. Murcia, Spain)

Señalan como estos agresores no solo buscan dañar en la víctima, sino que intentan escalar la acción a nivel social para amplificar ese daño mediante la viralidad que permite la tecnología. La violencia digital, al ser rápida y alcanzar a un público más amplio, tiende a ser más perjudicial que otros tipos de violencia, incrementando las emociones negativas y la victimización de la persona afectada.

« Ya no solo te acoso en clase, pues por el motivo que sea, sino que voy a intentar no solo hacerte daño a través de los medios digitales, sino que eso llegue a más gente para todavía hacerte más daño. » (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

La **crueledad** se ha vuelto viral y las redes sociales son implacables y difíciles de controlar. *«Estamos todo el día informando de cuál es nuestra ruta, y las redes son especialmente crueles, y hay un descontrol. Cuando se detecta una página de estas la cerramos, pero salen 3 o 4 más. Internet es un mundo que no tiene olvido. » (Hombre; Policía; R. Murcia, Spain)*

3.3. Relación entre la violencia en línea y fuera de línea.

Intenta comparar la violencia fuera de línea, es decir, en el mundo “real”, con la violencia en Internet. ¿Crees que para alguien que la experimenta, la violencia en línea es tan grave como la violencia a la que podría enfrentarse en el mundo “real”? ¿Por qué lo crees? ¿Hasta qué punto puede ser hiriente la violencia en línea? ¿Qué consecuencias puede tener? ¿Está relacionada la violencia en Internet con la violencia en el mundo “real”? ¿Tienes algún ejemplo? ¿Cómo se relacionan estos dos tipos de violencia? – Alumnado

¿Cree que, para la persona que la sufre, la violencia en Internet es tan grave como la violencia a la que se enfrentaría en el mundo “real”? ¿Por qué lo crees? ¿Hasta qué punto puede ser hiriente o dañina la violencia en Internet? ¿Qué consecuencias puede tener? ¿Está relacionada la violencia en Internet con la violencia en el mundo “real”? ¿Tienes algún ejemplo? ¿De qué manera están conectados estos dos tipos de violencia? – Profesorado

Las personas jóvenes perciben que hay distinciones significativas entre las repercusiones y la severidad de la violencia que se manifiesta en el entorno digital y en el espacio público. Las mujeres experimentan un mayor temor frente a las agresiones físicas y las violaciones, ya que consideran que las consecuencias son más severas. Esto se debe, en gran medida, a que en situaciones de violencia en línea creen que es posible bloquear al agresor, no suelen tener un conocimiento previo de la persona y no se establece un contacto físico directo.

“... Ni te van a violar ni te van a tocar un pelo, no te van a hacer nada, pero cuando ya estás en el mundo real que estás en la calle sí que pueden... y ya no tiene que ser entre 5 personas, ya si es entre una persona y da igual que seáis dos que seáis cuatro chavalas, si quieren os la hacen por un lado por otro y acabáis pues no sé...” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain).

Además, se considera que el daño físico, puntual —no se refieren, por supuesto, a abusos o violaciones—, puede superarse mejor que los traumas y daños psicológicos que produce el acoso continuo en las redes sociales.

“...la violencia que sufres en la calle a veces puede ser física únicamente, que te peguen una paliza o algo así pero por internet muchas veces es un daño psicológico y eso puede derivar en traumas y problemas” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Murcia, Spain)

En el caso de la violencia hacia las mujeres, esta se encuentra muy relacionada con el ámbito de la autoestima y la imagen social de la persona afectada, pudiendo, además, cuestionarse el comportamiento de la víctima en el caso de la publicación de fotografías o de comportamientos que socialmente se consideran inapropiados.

“Puedes dejar a una chavala en un psicólogo y acaba llegando a no aceptarse tal y como es, a verse en el espejo y no gustarse, a yo qué sé... antes era como que tu sitio de tranquilidad será tu casa y que tenías ese momento de estar tranquilo y que no seguía esa violencia, pero es que ahora no tienes descanso y psicológicamente eso es devastador” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain).

Asimismo, se destaca la importancia del equilibrio emocional y la autoestima previa en el alumnado para manejar las consecuencias de la violencia ejercida en el ámbito de las redes sociales.

“Yo eso también lo hacía, pero es que ahora ya me da igual porque lo que hay que aprender así es a querernos a nosotras mismas y no fijarnos en lo que van a opinar los demás, y tener autoestima y aceptación” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain).

Es importante señalar que puede darse una interconexión e, incluso, un refuerzo entre el mundo virtual y el real. Las fronteras entre la violencia ejercida en línea y la violencia en la calle son ambiguas, superponiéndose entre ambos contextos. Por ejemplo, una imagen publicada en redes sociales puede desencadenar acoso o violencia en la comunidad, en la escuela y viceversa, comportamientos desarrollados en estos lugares pueden trasladarse al entorno en línea. En estas situaciones, también se observan diferencias en los comportamientos entre los géneros. Mientras que las mujeres son percibidas como más activas en redes sociales en cuanto a insultos y comentarios ofensivos, en la vida cotidiana no suelen mostrar este tipo de conductas. En el caso de los hombres, la distinción no es tan evidente, estando más influenciados por el comportamiento de su grupo de iguales.

“muchas veces la ciberviolencia se puede volver en violencia física. Y más ahora que con las redes sociales te pueden localizar, hay un mayor acceso a datos” (Mujer; Estudiantes; 1º-2º Bachillerato; Murcia, Spain)

“una violencia puede llevar a la otra” (Varón; Estudiantes; FP; Murcia, Spain)

Por último, es importante destacar que existe una trivialización de la violencia debido a la abundancia de imágenes violentas en Internet. En ocasiones, la línea entre ambas se difumina, aunque no se puede equiparar una película con un acto violento que ocurre en la vida real. El hecho fundamental es que la exposición a la violencia se produce de forma continua, tanto en el papel de espectadores como en el de víctimas. Ya no existen espacios en los que sentirse a salvo.

“porque antes tú tenías problemas en el colegio, te ibas para casa y se acababa hasta el día siguiente” pero ahora los chavales van a casa y siguen en el grupo de WhatsApp, en redes, en tal...” (Docente; Asturias, Spain)

3.4. Apoyo a las víctimas

3.4.1. Actitud del Observador

Imagina que alguien de tu clase se ve expuesto a la violencia en Internet. ¿Cómo crees que reaccionarían o se comportarían tus compañeros con esa persona en una situación así? ¿Crees que ofrecerían apoyo, no harían nada o aprobarían/apoyarían la violencia? ¿O quizás harían otra cosa? ¿Por qué tienes esa opinión? – **Alumnado**

Si imaginas que un alumno o alumna está expuesta a la violencia en línea, o quizás ya te has encontrado en una situación así, ¿Cómo crees que lo abordarías? ¿Harías algo? En caso afirmativo, ¿qué? ¿A quién podrías consultar? – **Profesorado**

El rol de las personas observadoras depende de su edad y, sobre todo, de su madurez. Mientras que las personas mayores acuden a la policía y se posicionan a favor de la víctima independientemente de su relación; en Secundaria solo ayudarían a sus amistades, con mayor posicionamiento de ayuda en función de su popularidad, carisma o poder en el aula.

Como principio general, tiende a detectarse, una vez más, una mayor confianza inicial en las redes informales de iguales, familia, etc. que en las institucionales cuando toca resolver un problema de ciberviolencia. Sólo cuando el problema se agrava, o no se resuelve con la primera opción, se recurre a la institucionalización, sin demasiada fe en los mecanismos que hay para ello.

Pero el primer escollo a la hora de encontrar soporte afectivo está en el grupo de pares. Muchos se piensan a favor de quién posicionarse por miedo a las represalias que pueda tener el agresor contra ellas. De forma que pueden reaccionar de forma ambigua, buscando compromisos con ambas partes; se trata de no dejar atrás al amigo o a la amiga, pero sin poner en riesgo su estatus en el aula. Todos refieren ofrecer apoyo y ayuda, no compartir fotos (cuando les llegan, o en caso de que les lleguen) o pedir que las eliminen; aunque algunos reconocen que, excepto en problemas graves, se suele minimizar la violencia en línea y, en algunos casos, hasta se ignora la situación.

“si tú eres la popular de la clase a ti te van a defender a muerte, en cambio si eres la marginal, a la que le hacen bullying todavía se van a reír más de ti” (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Murcia, Spain)

“Al final dices, ¿qué preferimos, que vayan contra nosotros también o que nos unamos y le molestamos todos al mismo? Pues entonces ya somos diez personas molestando, entonces ahora vienen gente nueva y dice ah ¿todo el mundo hace esto? Pues yo también. Y ahora somos veinte y así va creciendo.” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Madrid, Spain)

Cuando se enfrentan al problema, la primera opción suele ser recomendar a las víctimas bloquear a quienes les acosan, algo que generalmente ya hacen las víctimas por sí mismas cuando son conscientes de que existe caso de acoso y conocen a la persona que lo está llevando a cabo. Es decir, no actúan contra el agresor o la agresora, sólo cierran los canales de comunicación. Es una forma de aislarse de él o ella, pero no de resolver el problema.

“...yo lo que haría sería bloquear el chat, restringir esa cuenta y que no pudiera contactar contigo de ninguna forma.” (Varón; Estudiante; 3ª-4ª ESO; Asturias, Spain)

La segunda reacción depende de la relación con la víctima y la percepción del riesgo de involucrarse. Si esta no es muy cercana, normalmente hablan con el agresor e intentan disuadirle. Casi todas las personas que han participado en los grupos de discusión, ya sean alumnas, alumnos o docentes, refieren que, en muchos casos, las personas que acosan no son conscientes del daño que están causando a las víctimas (especialmente los chicos) e incluso éstas no son capaces de reconocer lo que está ocurriendo hasta que la violencia va a más. Si las víctimas son muy cercanas (amistades, familiares) suelen intervenir directamente, tratando de cortar de raíz el problema llegando incluso a emplear la violencia, si es preciso. Esto se produce tanto en el mundo virtual como en el real.

“...O sea, hablar sí, pero de una manera un poco, bueno, no muy amigable porque a ver, si encima es amiga mía... sí sé que se lo está haciendo a una desconocida pues tampoco porque eso no se le hace a nadie pero sí sé que es amiga mía vamos, pues le canto las cuarenta vaya.” (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Asturias, Spain)

“...Lo intento cortar en Instagram, luego si no puedo cortarlo en Instagram igual te busco en persona, eso sí...e igual te meto un puñetazo.” (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain)

Entre algunas personas del profesorado, también se refiere que solo muy recientemente se han dado cuenta de algunas situaciones de violencia y acoso que antes pasaban desapercibidas por estar normalizadas. Y para ello, les han resultado muy útiles talleres o charlas.

“...bueno yo quería decir que a mí me parece que es que la violencia en general está muy interiorizada por los jóvenes, muy normalizada.” (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

3.4.2. Madres, Padres y Familias

¿Qué opinas, ¿cuánto saben tus padres en general sobre estas formas de violencia? ¿Qué pueden hacer? – Alumnado

Los progenitores, generalmente, tienen un conocimiento limitado sobre la violencia en línea, en parte porque hijos e hijas no se lo cuentan y también por su menor familiaridad y habilidades con la tecnología. No suelen estar en las redes sociales en las que interactúan, o al menos en las más utilizadas por las personas jóvenes, por lo que desconocen el ambiente que hay y las situaciones de acoso y violencia que se generan.

“...yo a mi hermano me pasa lo mismo que no sé qué subió al Instagram como haciéndose el más chulo que si lo veía alguien le iba a cascar y nada más que lo vi le dije borra eso, pero ya y mi madre en plan ‘qué subió qué hizo’ no sé qué...y claro porque estaba yo que, si no estoy yo, mi madre no se entera ni mi padre y a mi hermano le cascan.” (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Asturias, Spain)

La decisión sobre hablar o no con los progenitores, depende de varios factores. En primer lugar, esta decisión viene impulsada por la dimensión que haya adquirido el problema de acoso o violencia. Por lo general, la estrategia es la de que todo quede en el mundo de los pares, de las amistades, en el mundo juvenil, sin que llegue al adulto. Sólo cuando consideran que han perdido el control del problema o, simplemente les desborda, es cuando recurren a sus mayores, con los progenitores como referente principal.

Segundo, perfil de las personas adultas. Si es comprensivo, cercano, tolerante, será más fácil que se acerquen a ellos o ellas. Y cuando lo hacen, recurren indistintamente a madres y padres. Las chicas recurren más a las madres, pero también un número importante a los padres, a los que piden ayuda para que intervengan directamente o las acompañe a denunciar ante el centro. La persona a la que recurren es decidida en función de afectos o cercanía y, en el caso de problemas vinculados al sexo, especialmente en el caso de las chicas, las madres parecen un referente más cercano a la tipología del problema. Pero la madre, como figura parental más cercana, suele ser siempre recurso antes que el padre. Cuando no piden ayuda a las familias es por vergüenza (especialmente en casos en los que se ha producido el envío de fotos íntimas o comprometedoras), por temor a la reacción o a la riña o porque no quieren preocuparles innecesariamente. No obstante (salvo algunos pocos casos) la respuesta de las familias es buena, les apoyan y ayudan en todo, una vez que se han asegurado de que el asunto es serio. Les ofrecen, y así lo esperan, apoyo emocional, soluciones prácticas, como contactar con la escuela o a las autoridades, y las acompañan a denunciar ante estas (por ese orden). Si bien, lo primero que les suelen pedir es que bloqueen a las personas que acosan.

“...por ejemplo en el tema que hablábamos antes de las fotos, tú cómo le vas a contar a tus padres, o sea, tienes que plantearte cómo contarle sin vergüenza y sin que te riñan de pues “yo me saqué ciertas fotos y se las pasé a una persona en la que yo confiaba y la persona las difundió”, obviamente ellos te van a apoyar porque eso es un delito pero cómo... nadie quiere que sus padres tengan esa imagen de “le pasé ciertas fotos a cierta persona” porque tus padres no se imaginan que tú haces esas cosas”. (Mujer; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain)

“...hay muchas mochilas que llevan los críos y las crías y la gente no lo sabe, yo lo digo, si tuviera que cargar con las mochilas que llevan las crías y los críos no podría, porque yo soy mayor y puedo ir a un psicólogo o a

una psicóloga...pero a estas edades no cuentan determinadas cosas, por vergüenza o porque creen que ellos hicieron algo que se va a penalizar". (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

Si algo suscita la controversia es el control parental. Mientras que la Policía considera que es una herramienta muy recomendable, por la supervisión que incorpora al uso de las redes sociales, tanto el alumnado como el profesorado consideran que no ayuda: los jóvenes lo soslayan sin dificultades, al tener un conocimiento tecnológico y digital mucho más avanzado que los padres, por lo que su utilidad es prácticamente nula.

"...ya y los padres por más que quieran... porque yo tengo una amiga que tiene el control este parental de la hora y todo eso y lo desactiva cuando le sale del tal ¿sabes?" (Mujer; Estudiante; 1º-2º- Bachillerato, Asturias, Spain)

Por otra parte, se entiende que el control parental y marental supone ausencia de confianza de progenitores en su descendencia, introduciendo elementos de incomodidad en fases de la crianza, como la adolescencia, que ya son complicadas de por sí.

3.4.3. Apoyo Escolar

¿Qué tipo de apoyo puedes esperar en tu centro escolar en casos de violencia en Internet? ¿A quién puedes acudir? ¿Qué tipo de reacción puedes esperar?]. En tu opinión, ¿cómo debería reaccionar el centro escolar (profesores, director, orientador, psicólogo...) en casos de violencia en la red? ¿Qué mejoras recomendarías? ¿Qué podría hacer la escuela para prevenir estas formas de violencia? En tu opinión, ¿hasta qué punto son conscientes/informados los alumnos sobre la violencia en la red? ¿Debería prestarse más atención a este tema entre tus compañeros? ¿De qué manera? ¿Tienes alguna idea sobre cómo debería abordarse; ¿qué temas, en qué formato? - Alumnado

¿Tendrás apoyo institucional en una situación así? ¿Dispone tu centro de estudios de protocolos o procedimientos que puedas seguir en una situación así? ¿Qué medidas adicionales podrían adoptarse, qué mejoras recomendarías? ¿Cuál es la responsabilidad de los profesores y de los servicios de apoyo en la prevención y mediación de la violencia en línea? ¿Cómo evaluarías tu propia concienciación y la de tus colegas sobre el problema de la violencia en línea, especialmente hacia las niñas? ¿Qué tipo de educación o campañas considera más eficaces? ¿Educación adicional/proyectos/talleres/visitas de expertos/campañas en línea?... ¿Tiene alguna idea sobre cómo debería ser esto; qué temas, en qué formato ¿conferencias, videoclips, visitas...? ¿Qué tipo de apoyo te gustaría tener personalmente en tu centro para hacer frente a situaciones de violencia en línea entre los alumnos? - Profesorado

El apoyo de los centros educativos es un punto controvertido. Supone dejar de circunscribir el problema a las relaciones mecánicas —pares, familia— al orgánico, institucional, con toda la carga de protocolos y la exposición y, a veces, complicaciones que supone. Por otra parte, el profesorado no suele ser percibido como “amigo” sino como “enemigo”, entendiéndose por tal representar con frecuencia intereses aparentemente contrarios a los del alumnado. Todo ello implica que los resultados no sean homogéneos. En el Principado de Asturias y en Comunidad de Madrid el centro escolar tiende a ser un último recurso, especialmente para el alumnado. En la Región de Murcia, sin embargo, se ve con mayor naturalidad el acudir al centro en busca de ayuda.

Así, en Asturias o en Madrid, el apoyo en los centros escolares puede variar. Se espera que el profesorado, profesionales de la orientación y psicología ofrezcan ayuda, pero la efectividad depende de la formación y la conciencia sobre el tema. En general, son pocas las personas que recurren o han recurrido al profesorado o al equipo directivo/orientador del centro y varias las que piensan que los centros no

hacen nada. Asimismo, el profesorado también refiere situaciones en las que se contó y no se hizo nada, se les resta importancia. El alumnado señala que solo acudirían a contados docentes con los que tienen un grado de confianza muy alto. Destacan, también, como los centros no suelen hacer nada, salvo en casos graves y cuando se actúa es con mucha tibieza con las personas agresoras. De alguna manera, se procede en función de la percepción que se tenga sobre el profesorado y de la respuesta esperada en función de esa percepción. Además, depende más de la consideración que se tenga del profesor o profesora y no de centro escolar en concreto. Siguen priorizándose, por tanto, criterios mecánicos —afectivos, confianza, etc.— frente a los orgánicos, como protocolos, instituciones, etc. Por otra parte, el alumnado cree que el profesorado no se da cuenta de la mayor parte de las situaciones de acoso o violencia en el centro.

En la Región de Murcia, por el contrario, piensan que el profesorado debería implicarse en mayor medida de lo que lo hace. Se percibe que es una figura con un potencial de actuación, mediación o arbitraje en este tipo de conflictos, pero que, por los motivos que sean, no tienen el compromiso o la voluntad de actuar como tales.

Pero no son los únicos motivos por los que no se denuncia. De nuevo, la vergüenza o la incompreensión constituyen frenos para hacerlo, especialmente cuando la víctima considera que ha cometido un error, una acción imprudente o ha dado pie al acoso. Lo primero que hacen es reñirlos por enviar fotografías, por ejemplo, porque les han advertido suficientemente sobre no hacerlo. Solo en un caso se sienten con mucho apoyo por la jefatura de estudios, aunque es en un centro en el que todas las partes consideran que la convivencia es muy buena. También intervienen antes, a veces, los grupos de mediación de alumnos, aunque creen que no pueden ayudar ante “cosas fuertes”.

Además, se pide mejorar la educación y la sensibilización sobre la violencia en línea, a pesar de que tienen últimamente muchas charlas y talleres. Consideran que se debe prestar más atención en esos debates sobre la violencia en redes sociales porque en muchas ocasiones no se identifica como un problema, no se considera violencia si no es física. Poner imágenes o ejemplos de personas que son golpeadas sí se hace, pero con la violencia en redes sociales hay menor exposición. Para edades más tempranas, se pide ejemplificar con juegos, concienciar. Creen que los talleres son buenos sobre todo para tomar conciencia de las consecuencias, que muchas veces no se saben. Insistir en eso y en las consecuencias penales disuade. También la expulsión (pero definitiva) y la denuncia a la policía por parte del centro en casos graves, aunque siguen siendo escépticos sobre su utilidad. Se resuelve en el centro, pero la violencia sigue en la calle, en el barrio y online. El único recurso válido es la cárcel para casos extremos.

“...pues yo a los agresores los metería en la cárcel de cabeza porque así la gente ya ve que esto es algo serio no que si lo haces no te va a pasar nada, entonces para que vean las consecuencias y así no lo van a hacer ya tanto.” (Varón; Estudiante; 3º-4º ESO; Asturias, Spain)

También algunos consideran que es fundamental educar en casa como medio de prevención. Sin embargo, la adolescencia relaja la capacidad de influencia de la familia y sus enseñanzas.

«Porque si vinieran de casa como deberían de venir... Toda la responsabilidad es de las familias.» (Mujer; Docente; Madrid, Spain)

A lo largo de la conversación, se preguntó si conocían alguna entidad, organización o sistema de apoyo externo a la familia, amistades y profesorado. En su mayoría no se conocía ayuda diferente a la brindada por la policía, ya que esta suele dar charlas de concienciación y prevención al alumnado en los centros educativos. No obstante, el alumnado de secundaria ven estas acciones como “poco serias” e inútiles al ser entendidas como “una forma de perder clase”.

«Ha venido hasta la Guardia Civil, pero les da igual. Ha venido la Guardia Civil, la Policía y todo, pero es que les da igual. A lo mejor la Policía que es como más superior... a lo mejor si paran, pero... No, no paran, paran»

a lo mejor dos días, pero luego se les olvida todo y que vuelve. Simplemente ellos ven la charla que vienen, las ven como entretenimiento, para perder clase» (Mujer; Estudiante; 1º-2º ESO; Madrid, Spain)

Emerge, además, una valoración positiva de las organizaciones del tercer sector como formadoras.

«Sí, la Fundación ANAR es muy buena. Yo he llamado ahí varias veces y te atienden super bien y son gente muy sensibilizada, al menos con quien yo he coincidido sí» (Mujer; Estudiante; FP; Madrid, Spain)

En varios casos consideran que tener acceso a asistencia psicológica ayudaría.

«Yo pienso que todo el mundo necesita un psicólogo. Yo no voy al psicólogo, pero pienso que todo el mundo debería (...) Pero sí, es verdad, yo pienso, yo misma pienso que yo necesito un psicólogo y que todo el mundo necesita un psicólogo. Todo el mundo necesitamos una ayuda profesional. Es que yo creo que eso nos lo deberían de dar en el instituto o en o en el trabajo, donde sea, nos lo deberían de dar gratis. O sea, no lo veo algo opcional que haya que pagar y todo eso sí» (Mujer; Estudiante; 1º-2º ESO; Madrid, Spain)

Señalan también la relevancia de la personalidad y de desarrollar recursos propios para ser capaz de afrontar estas situaciones.

Por otro lado, se observa una divergencia notable entre la percepción de los protocolos antiviolencia que tiene el profesorado y la del alumnado. Mientras que el profesorado suele referir la existencia de protocolos diversos contra el acoso o el suicidio de forma aprobatoria, y que en los planes de acción tutorial o en las comisiones de convivencia se recogen, la muchachada cree que, en muchas ocasiones, los protocolos constituyen un fin en sí mismos, cubriendo únicamente las espaldas al centro. La consecuencia es que, cuando se tienen que aplicar, se observan desajustes, procedimientos que no funcionan o son disuasorios. Tienden, además, a extender el problema y no acotarlo y resolverlo. Por si fuera poco, una vez aplicados, y constatadas sus deficiencias, no se suelen actualizar.

La situación de los protocolos llega al extremo de que, en algunos centros sólo se contempla, en la práctica, la sanción, que suele ser una expulsión temporal, que no suele resolver el problema, más aún cuando el canal de la agresión es virtual, pudiendo ser contraproducente y reforzarlo en vez de amainarlo.

«No han mediado, ponen amonestación y para casa. La cosa es que existe este papel de mediadora, pero no lo llevan a cabo». (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; R.Murcia, Spain)

«...diálogo, si expulsan a uno puede pasar a la violencia». (Varón; Estudiante; FP; R.Murcia, Spain)

Para el profesorado, además, no es grato involucrarse en la aplicación de protocolos, llegando incluso a ser desincentivador. Con la finalidad de establecer un entorno seguro y respetuoso para el estudiantado en caso de producirse un acto violento de cualquier tipo, los centros escolares poseen protocolos de actuación. A pesar del control y el seguimiento que esto puede suponer, el personal docente no acaba de ver con buenos ojos la forma en la que están planteados. Explican como estos reglamentos requieren de unos requisitos difíciles de cumplir que complican y dilatan la resolución de los casos y recalcan el carácter burocrático y administrativo de los mismos.

«O sea, que todo eso consume un tiempo que a lo mejor se podría estar aplicando en actuaciones de prevención, en intervención, en cosas más reales que en rellenar más papeles». (Mujer; Docente; Madrid, Spain)

«Sí, es que esperan que respondas ante todos los problemas como si fueras un especialista». (Mujer; Docente; Madrid, Spain)

Como resultado de la complejidad que estos procedimientos presentan, el profesorado comentaba cómo el asumir la responsabilidad de ejecución y puesta en marcha de un protocolo implica, a menudo, encargarse de los futuros procedimientos posibles. Este encasillamiento no es bien recibido por muchas de las personas participantes ya que supone una tarea adicional no remunerada ni reconocida para la que carecen en muchos casos de formación y que una vez asumida, en muchos casos se perpetúa.

«Al final me la dan por todos los lados porque como esto de que ya sabes hacer esto, pues toma ya la has hecho. Joe, pues yo llevo ya cuatro o cinco protocolos de acoso. Y en el siguiente centro al que vaya yo me callo y no sé hacerlo.» (Varón; Docente; Madrid, Spain)

Por otra parte, la mediación suele corresponder a personal “neutral” pero que, sin embargo, carece de relación con las partes afectadas y, por tanto, de su confianza. En Asturias y la Región de Murcia hay comisiones de convivencia que tratan de garantizar una coexistencia armónica en los centros al tiempo que prevenir y resolver problemas. Pero, de nuevo, la posición “neutral” en la mayor parte de los casos, y la amplitud de su composición, tienden a complicar la acotación de problemas. La mera noticia de un caso de acoso supone activar unos protocolos que ponen en marcha una instrucción haciendo no sólo que el caso pase de lo privado a lo público, sino que desencadene un procedimiento administrativo imparable y una dimensión que supone que deje de ser manejable por alumnado, pares y familia, escapando a un control siquiera aparente por su parte.

“Está protocolizado, de hecho, se investiga, se habla con los alumnos implicados, acosador y acosado y con las familias”. (Mujer; Docente; R.Murcia, Spain)

“El instructor es un profesor que es el que va a investigar el caso”. (Varón; Docente; R.Murcia, Spain)

“En cuanto salta la alarma se investiga y se abre el protocolo”. (Mujer; Docente; R.Murcia, Spain)

El resultado desencadena la denuncia y su protocolización suponen, en ocasiones, un freno a la denuncia formal ante el centro. Se suma a ello la ya mencionada inadecuación de muchos protocolos.

“Si nos llega un caso no podemos hacer la vista gorda, tenemos que actuar sí o sí.” (Varon; Docente; R. Murcia, Spain)

“Moralmente yo creo no debemos mirar hacia otro lado como sino fuera con nosotros.” (Mujer; Docente; R. Murcia, Spain)

“El Decreto 16/ 2016, regula en el artículo 23 creo que, aunque pase fuera del centro, si tiene repercusiones en la vida escolar, tenemos la obligación de afrontar el problema en el centro” (Hombre; Docente; Murcia, Spain)

En algunos institutos hay una figura nueva que proporciona apoyo emocional (a raíz de un caso, comenzaron siendo solo chicas y después se amplió el grupo). Se atiende por las tardes, pero como todo, depende de los recursos: hay necesidades, pero no pueden atender a todos los casos que tienen y tampoco siempre hay dinero. Sin embargo, algunos profesores no saben exactamente cómo llevarlos a la práctica o no los encuentran fácilmente en la intranet y, en general, se sienten sin herramientas o habilidades para enfrentar los casos.

... “no sabemos responder, nos falta formación, nos encontramos inseguros. Yo no sé gestionar muchos conflictos que surgen entre ellos, que se hablan fatal” (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

Necesitan una especialización con la que parece que solo cuentan quienes han tenido, o tienen, responsabilidades en equipos de dirección, pues saben mucho mejor qué hacer y algunos ya han tenido que actuar y utilizar los protocolos. En todos los casos, la situación mejoró cuando se abordó, aunque es difícil de resolver fuera del centro. También consideran que hay que ganarse la confianza del alumnado, trabajar en la inteligencia emocional y la transmisión de valores, aunque reconocen que es difícil contrarrestar la influencia de *youtubers* e *influencers* en dinero fácil, banalización de la violencia, o de masculinidad “tóxica”.

“no son conscientes de las consecuencias y siguen subiendo fotos íntimas a redes, que ejercen una presión psicológica” ... “el que toca el piano o el violín es un freaky” (Varón; Docente; Asturias, Spain)

No obstante, todos creen que la mejor medida es la prevención y la concienciación (basada en el uso, pero no el abuso). Dialogar con ellos es fundamental. También son descreídos con el control parental, que solo sirve hasta una determinada edad (10 años, más o menos), después es perjudicial por pérdida de confianza. Ellos mismos lo experimentan como padres y también las dificultades tecnológicas para hacerlo bien, pues se encuentran desbordados con la tecnología.

“...yo creo que hay un muy difícil control o casi imposible Porque por mucho que les pongas el control parental, ellos cuando la madre o el padre controla la cuenta principal... pero tienen tres o cuatro cuentas donde escriben lo que les da la gana...” (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

Solo en algunos centros mencionan que se sienten muy respaldados por Jefatura de Estudios y Orientación y solo alguna profesora mencionó la necesidad de dar ayuda integral, tanto para las víctimas como para las personas que agreden, ya que detrás de una conducta de este estilo suele haber problemas personales o familiares en el acosador. En otros, se lamentan, a su vez, de que el Ayuntamiento ha eliminado algunos programas valiosos en relación con este problema.

La Policía entrevistada considera que la legislación ha avanzado mucho en España y señalan el Convenio de Estambul como el hito principal en la correcta regulación en el Código Penal de todas las tipologías y posibilidades de violencias de género y nuevas tecnologías. Señalan, sin embargo, a través del ejemplo de la inteligencia artificial, como la tecnología evoluciona y, aunque la legislación se intenta adaptar, van apareciendo conductas nuevas o, más concretamente, nuevas vías para realizar esos comportamientos de manera más rápida. Se tiene que dar la conducta para tipificarla, por lo que la legislación siempre va por detrás de los delitos. Pero, aun así, consideran que se ha avanzado y que prácticamente todo está ya regulado; y lo que no se ha regulado de alguna manera también entra o se puede combatir a través de algún otro tipo penal.

«En este lapso de tiempo ha evolucionado muy rápido. Entonces, claro, la legislación se intenta adaptar, pero van apareciendo conductas nuevas. Por ejemplo, los groomer no eran groomer, eran pederastas, que tenían que hacerse con el menor de manera física. Claro, al abrirse internet se abre otra vía por la que acceder al menor. Todo eso ha tenido que regularse, pero para regularse antes ha tenido que haber esa conducta para poder tipificarla después.» (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

«Muchas niñas caen en eso, en el sexting. Esta causa se debe principalmente al uso que se hace con la Inteligencia Artificial». (Hombre; Policía; R.Murcia, Spain)

Señalan también como gran avance en España la ley 8/2011 relativa a la Protección Integral de la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI), en vigor desde 2021, que comenzó a regular y a hablar de violencia digital. Anteriormente, ninguna normativa había hablado de violencia digital como tal.

3.4.4. Apoyo Externo

¿Hay alguien fuera de la escuela que pueda ayudar a las víctimas de la violencia en Internet? ¿Conoces las posibilidades de obtener apoyo fuera de la escuela en estas situaciones? ¿La policía? ¿Otras organizaciones o asociaciones?

- Alumnado

¿Qué crees que debería hacerse para reducir y suprimir la violencia en línea en general? ¿A nivel comunitario, municipal o estatal? ¿Quién o qué instituciones deberían encargarse de ello? ¿Cuál debería ser su papel más importante y por qué? – Profesorado

Fuera de la escuela, las víctimas pueden recurrir a la policía y a diversas organizaciones y asociaciones que ofrecen apoyo y recursos para enfrentar la violencia en línea, aunque no suelen acudir a ONG ni otros recursos externos cuando se les pregunta, salvo las que han ido al centro a dar charlas o talleres. Aquellos que dan el paso y denuncian ante la policía creen que, salvo en casos muy graves, la cosa queda en nada. No le dan importancia, no se lo toman en serio, no saben a quién acudir.

Les faltan modelos, referentes y también en casa. Refieren que los padres y madres cada vez más son tendentes a quitarles autoridad, pero también reconocen que hay que hacer algo formativo. Incluso los que están en actividades deportivas no tienen personas cualificadas: cualquiera da deportes.

“Yo subo un video a internet y puedo ser un referente para cualquier persona...están viendo continuamente cosas o siguen a gente que para ti no es nada...yo que sé...empezó casi con Hombres, Mujeres y Viceversa en la tele y de repente saltó al mundo de internet.” (Varón; Docente; Asturias, Spain)

Hay que sentarse con nuestros hijos, con nuestras hijas, puesto que están abandonados a lo que ven. No hay formación, no es un tema que se hable, solo cuando ya ha pasado o crees que va a pasar algo. Consideran que, con relación a la educación sexual, nada ha cambiado. En casa no se recibía información antes y ahora tampoco.

“a una edad no te quieren escuchar, ¿qué familia se sientan, venga, vamos a hablar, pues es muy difícil porque en una edad no te quieren escuchar y en otra te da apuro, no sé cómo entrarle, cómo decirle ¿oye, tú ya tuviste relaciones? Nos quejamos de que a nosotros no nos decían, pero tampoco lo decimos nosotros, los abandonamos a la suerte, a una muy mala suerte” (Mujer; Docente; Asturias, Spain)

También consideran que no se detecta todo, ni a tiempo, y por eso es importante actuar antes, ya desde el último curso de primaria. Con las redes se generalizó mucho la violencia, los vídeos porno.

“la mujer es un objeto, se pone arriba abajo, no sé qué, pero nunca ves un video al revés, del paisano... y eso les está entrando a fuego porque los videos porno, te metes en internet y están en abierto...cualquier neno se puede meter: a las mujeres se las insulta se las golpea en el porno” ... “tienen metido a fuego que el sexo es meter. Creen que el satisfacer es para meter.” (Varón; Docente; Asturias, Spain)

No es infrecuente recurrir a asociaciones. Son percibidas como un punto intermedio entre lo privado y lo institucional a la hora de afrontar la ciberviolencia y sus consecuencias. Tienen protocolos y pueden llegar a institucionalizar disponiendo de profesionales expertos, con vocación de ayuda y cursos eficaces, algo que genera confianza.

“Yo en concreto estoy en una asociación que me ayuda si tengo cualquier problema de violencia de género, pero va enfocado a darte pañales todos los meses, también si necesitas ayuda psicológica, ginecólogos... es muy completo”. (Mujer; Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Murcia, Spain)

3.5. Motivos por los que se produce la violencia en Internet

Internet actúa como un espejo que refleja la realidad de la sociedad. Las situaciones no son nuevas, lo que cambia es el canal. Las redes sociales tienen una enorme capacidad amplificadora. Agranda los problemas y convierte lo que siempre quedó en el ámbito privado en algo público.

La violencia ha modificado su forma de manifestarse, su naturaleza esencial se mantiene constante; lo que realmente varía es la manera en que se presenta y su grado de intensidad. A pesar de estas transformaciones en su expresión, la esencia de la violencia sigue siendo la misma.

“... porque internet es un reflejo de lo que hay en la sociedad, ...si en la sociedad no hubiera eso...si tú en la calle respetas, en internet respetas por lo general...” (Mujer, Estudiante; 1º-2º Bachillerato; Asturias, Spain)

Contamos con unos valores de una sociedad profundamente individualista en la que, si el joven o la joven popular opta por un determinado estilo de vida, es probable que otros lo imiten. Para los usuarios, parece que el número de seguidores se ha convertido en un indicador de estatus. Esta herramienta tiene la capacidad de alcanzar a un número inmenso de personas y lugares, lo que dificulta la valoración de sus consecuencias. La falta de conciencia inmediata de las repercusiones, ya sean legales o psicológicas, podría disuadir a los agresores si fueran conscientes de la reacción inmediata de la víctima.

En la actualidad, las interacciones sociales presentan diversas modalidades que impactan significativamente el aprendizaje social de los jóvenes. A diferencia de épocas anteriores, donde existían regulaciones claras y se promovía el respeto hacia las normas, hoy en día estas relaciones se han trasladado en gran medida al entorno digital en el que se ven inmersos en un mundo con multitud de modelos y valores.

Por otra parte, las características propias de la red fomentan violencia verbal, amparadas en el semi-anonimato tanto del agresor como del agredido, que a través de las redes se deshumaniza generando una falta de conciencia real en que lo que allí se escribe queda para siempre.

Como ya apuntamos, la violencia tiende a dirigirse tanto a chicos como a chicas. La clave no es el género, sino la normatividad. Esto es, se ataca a aquellos que no responden al estereotipo de varón —líder, cuerpo perfilado, heterosexual...— o de mujer —feminidad, delgadez...—. El acoso suele dirigirse contra el disidente, sea voluntario o involuntario. Los roles de género se transmiten desde todos los ámbitos, pero con mucha frecuencia, desde la propia publicidad en línea. No hay normas de urbanidad en internet. Serían necesarios códigos equiparables a los que se utilizan en la vida real. De nuevo, el anonimato tras un avatar debilita las normas sociales, entre ellas el respeto hacia el interlocutor.

Por otra parte, la gratuidad de la mayor parte de las redes y plataformas anima a hacer un uso indiscriminado de ellas a cualquier hora del día, tanto por el agresor como por el agredido, llevando la agresión a cualquier lugar y a cualquier momento. El agredido o agredida no puede escapar al acoso a menos que desconecte su dispositivo. No obstante, las redes permanecen activas.

Finalmente, ante la amplia reticencia —que no siempre se da— de las personas acosadas o agredidas a institucionalizar su problema, quizá se deban buscar canales para abordarlo sin dejar de lado por completo las relaciones mecánicas. Una propuesta podría ser la de utilizar personal especializado externo al centro escolar o a la policía, convocado por los progenitores de la persona afectada, con un protocolo de confidencialidad —similar al médico— a través de ONGs, Colegios profesionales, etc.

3.6. Una visión experta: Profesionales de fuerzas y cuerpos de seguridad

En las entrevistas semiestructuradas realizadas a la Policía Nacional y Policía Local en la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia participaron varios miembros de la Unidad Central de Participación Ciudadana,

específicamente del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos². Se denomina Plan Director porque proviene de una instrucción establecida por la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior para dar formación a los centros educativos sobre aquellas materias que se consideran más vulnerables para los niños, niñas y adolescentes. El trabajo de la policía está centrado en la prevención dentro de la comunidad educativa y en la elaboración de materiales e iniciativas junto a diversas instituciones, ONG, y empresas (UNICEF, Edelvives, Mapfre, etc.) con el fin de abordar el tema desde el punto de vista más amplio y accesible. Del mismo modo, ofrecen asesoramiento policial, gestionan denuncias de acoso escolar derivadas de las Fundación ANAR (ONG que coordina un teléfono de atención a menores acosados), realizan formaciones internas o atienden a los medios de comunicación.



Ilustración 7. Materiales y guías didácticas producidos por Policía Nacional en colaboración con otras entidades.

Para poder llevar a cabo el trabajo de prevención en los centros escolares, el agente de policía local y las agentes de policía nacional entrevistadas trabajan con un programa educativo muy elaborado y testado ya por años, que incluye diferentes temáticas. Estos programas se desarrollan de manera escalonada adaptándose a las necesidades y características de cada etapa educativa y los contextos específicos de cada centro escolar.

Asimismo, se inicia la prevención en fases tempranas desde educación infantil, con por ejemplo un libro denominado El Club de los Secretos a través del cual enseñan a menores a diferenciar entre los secretos “amigables” y aquellos que pueden estar relacionados con conductas delictivas con el fin de asentar conceptos éticos y de seguridad y facilitar recursos y personas de referencia en caso de ser víctima de este tipo de delitos. Se trata también, de un programa con una amplia flexibilidad de adaptación a las necesidades formativas del centro y la problemática específica presentada. Las sesiones se adaptan en función a la realidad de cada colegio o instituto modificando los contenidos para abordar con más énfasis aquellos problemas más relevantes o recurrentes.

“Si en medio del curso se daba un problema puntual relacionado con redes sociales, pues tú ya el acoso escolar la dejabas más de lado y simplemente dabas esa charla orientada a ciberacoso”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

Además, se pone especial atención en las entrevistas en la continuidad del programa. Las actividades no se limitan a una sola sesión, sino que se integran a lo largo de toda la trayectoria educativa del alumno y la alumna, desde infantil hasta bachillerato, buscando un conocimiento y consolidación de buenas prácticas transversales y sostenidas en el tiempo. Es importante recalcar la buena labor realizada, y las relaciones y experiencias establecidas, considerando que cualquier proyecto europeo o nacional que pretenda incidir

2. La regulación de este servicio está en la Orden INT/28/2013, de 18 de enero (modificada por Orden INT/2678/2015, de 11 de diciembre), corresponde a la Unidad Central de Participación Ciudadana impulsar, controlar y evaluar el funcionamiento de las distintas Unidades dedicadas a la prevención y mantenimiento de la seguridad ciudadana, canalizar las relaciones con los colectivos ciudadanos para la atención de las demandas sociales en materia policial y promover la implantación de los planes de prevención dirigidos a los colectivos vulnerables

en la sensibilización en torno a la CVG y el ciberacoso debería explorar posibles sinergias y emplear los recursos ya existentes.

“Porque nuestro objetivo es, desde infantil hasta bachillerato, incluso en universidades, tener una continuidad tanto de los representantes policiales en concreto, como de las actividades para que ese conocimiento se consolide y lo interiorice”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“...se deberían hacer cosas y no sólo talleres”. “Sabes los que vienen cuando hacemos una charla, los que no lo necesitan. El problema es que no vamos en la misma línea padres y profesionales. La consecuencia es que el chaval no se siente acompañado y viene anorexia, bulimia...Ahora la autólisis”. (Hombre; Policía; R.Murcia, Spain)

3.6.1 Categorización separada

Las expertas consideran que es imposible englobar todas las temáticas en una sola, de ahí que no exista una categoría separada y única, la temática se aborda por tanto de manera transversal a lo largo de diversos talleres. Al final, comentan que se tratan diversos temas que no solo afectan de manera directa a la violencia o al ciberacoso, sino que estos se ven englobados en contenidos más amplios como la eliminación de estereotipos, el uso del lenguaje seguro en internet o el sexting.

“Digamos que se solapan, repiten ciertas cosas... más que nada para poder conseguir que ese conocimiento perdure”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“...antes nos pedían la charla en 6º ahora nos la piden en 4º. Es increíble lo que absorben”. (Hombre, Policía; R.Murcia, Spain)

No obstante, tratan tres grandes áreas principales empleadas para realizar las actividades de sensibilización y formación. En primer lugar, las características compartidas entre la violencia de género y la ciber-violencia, donde encontramos conceptos orientados a la eliminación de estereotipos y la sensibilización sobre el amor romántico. Aquí hacen referencia a cómo los conceptos erróneos sobre el amor y la relación de poder de una pareja pueden contribuir al aislamiento de la víctima derivando en comportamientos perjudiciales para sus relaciones interpersonales.

“Al final cuando estás interaccionando con ellos, ves como esa persona a lo mejor ha dejado de tener relación, contacto con sus amigos a consecuencia de esa relación desigual”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

En segundo lugar, tendríamos las características específicas de la ciberviolencia de género. La ciberviolencia de género presenta características particulares que la diferencian de otras formas de violencia. Entre estas características se encuentran su persistencia y su alcance global, lo que dificulta el control y la gestión de los casos. La naturaleza digital de la ciberviolencia permite que la persona agresora continúe el acoso a través de diversos medios incluso después de tomar medidas legales para detenerlo.

“La ciberviolencia de género se diferencia de otras formas de violencia por su naturaleza persistente y global... es difícil de controlar. Porque, como decía, al final yo sí puedo aislarme o puedo alejarme, pero en medios digitales es imposible, no, no puedes”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“A ver, los jóvenes, yo creo que hemos caído, hoy por hoy, con el tema de Internet en un gran problema y es unir a los adultos con los jóvenes en el mismo sitio”. (Mujer; Policía; R.Murcia, Spain)

Por último, hablábamos de las características propias de los chicos y chicas adolescentes. Las agentes mencionan que la adolescencia presenta desafíos únicos en el contexto a tratar, puesto que se encuentran en un proceso de búsqueda de identidad constante. A eso le suman la dificultad para acceder a recursos adecuados que les ofrezcan un apoyo efectivo que les permita enfrentar las situaciones de violencia.

“En su intento normal biológico de buscar una identidad propia, al final es muy difícil acceder a ellos y facilitarles los recursos y las herramientas para que puedan afrontar la situación en la que se encuentran.” (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

3.6.2 Prevalencia y perpetradores

Las agentes señalan que el estudiantado, a pesar de rechazar la violencia de género en términos generales, a menudo no identifica los comportamientos de control y aislamiento producido en sus relaciones como un tipo de violencia. Destacan también como la violencia de género ha evolucionado con el tiempo y muchas de las conductas problemáticas están siendo normalizadas y no reconocidas como violencia por parte de los jóvenes y como los chicos y las chicas muestran una desconexión entre su comprensión teórica y la realidad de los comportamientos que llevaban a cabo.

“De hecho, no sé si habéis visto estudios que se han hecho e hizo hace varios años por parte de la que era por entonces la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género... uno de cada tres en ese estudio decía que controlar los horarios de la pareja, decir lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer... eso no era violencia”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“Al niño no se le tapan los ojos es un derecho de imagen que pierde desde pequeño. A principio de curso se firma una autorización que ya vale para todo. Mucho de lo que se enseña no es educativo, eso hace que sean vulnerables desde pequeño. Tenemos imágenes de niños que han sufrido y vemos su evolución desde pequeños”. (Hombre; Policía; R.Murcia, Spain)

Esta regularización de conductas se ha visto altamente influenciada por la introducción de la violencia en los medios digitales. En vez de reconocer estas actitudes como formas de violencia, la policía comentaba como las personas jóvenes habían interiorizado estas conductas como parte normal de la relación. Dentro de estas conductas señalan el control de las redes sociales o los dispositivos móviles de la pareja como una forma de “confianza” o intimidación adoptada entre los/as adolescentes en lugar de un comportamiento controlador y abusivo.

“Ahora ya están normalizando muchas conductas que no deben normalizar, se están interiorizando como aquello que forma parte de la propia relación... ese tipo de conductas como ya las están haciendo entre sus iguales, pues ellos las siguen repitiendo”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

Con respecto a la edad, las profesionales señalan el inicio de las relaciones amorosas como el momento clave en el cual las personas menores son más vulnerables a sufrir algún tipo de violencia. Del mismo modo, el acceso a dispositivos móviles a una edad cada vez más temprana facilitan el proceso, por lo que consideran que la formación debería ir a la par de la introducción en el uso de estos dispositivos. Mientras que las formas de violencia extrema no son tan comunes, el control a través de los medios digitales se ha normalizado tanto que no es hasta un tiempo entrada la relación que es identificable por las víctimas, en su mayoría mujeres. En gran parte de los casos, no es hasta que los equipos policiales hablan de ejemplos

concretos de ciber control que se observa una reacción inmediata de estudiantes que se sienten identificadas con estas situaciones.

“Y era muy curioso porque cuando poníamos ejemplos muy prácticos, en el 90-80% de las aulas en las que lo decía, había alumnas que están pegando codazos, ves, te dije, o muchas alumnas con lágrimas en los ojos, como diciendo, es que lo que estás contando me está pasando a mí”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

En los casos de violencia de género en línea, ambas señalan a los agresores como personas conocidas, no anónimas, que tienen o han tenido una relación previa con la víctima. Como motivación principal, señalan el deseo de control, venganza o simplemente el hacer daño.

Señalan que estos agresores no solo buscan dañar en la víctima, sino que intentan escalar la acción a nivel social para amplificar ese daño mediante la viralidad que permite la tecnología. La violencia digital, al ser rápida y alcanzar a un público más amplio, tiende a ser más perjudicial que otros tipos de violencia incrementando las emociones negativas y la victimización de la persona afectada.

“Ya no solo te acoso en clase, pues por el motivo que sea, sino que voy a intentar no solo hacerte daño a través de los medios digitales, sino que eso llegue a más gente para todavía hacerte más daño.” (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“Suelen ser niños muy inteligentes que quieren ganar en todo, no son los peores, son los inteligentes, los que dirigen el grupo y se aprovechan de los demás, porque quieren el protagonismo”. (Hombre; Policía; R.Murcia, Spain)

3.6.3 Vínculos con la violencia fuera de línea

Consideran que la violencia en línea y fuera de línea están relacionadas. A su vez puntualizan como la violencia únicamente física solo se produce entre las nuevas generaciones cuando éstas no tienen aún acceso al mundo digital.

“En el momento que tengan acceso a Internet ya se da también de manera online. Es otro medio claro”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“De nuevo, cuenta la experiencia de una joven que acordó encontrarse con un chico con el que había mantenido comunicación online. En este caso concreto, la chica que tenía expectativas de un beso, la situación derivó en una agresión sexual cuando el chico exigió más de lo que ella quería dar”. (Mujer; Policía; R.Murcia, Spain)

Los agentes policiales consideran que las consecuencias son similares e incluso peores en el caso de la violencia en línea ya que tienen un mayor alcance haciendo que sea más difícil para la víctima evadirse. Del mismo modo, también son más complicadas de combatir al ser detectadas con menor facilidad que la violencia física dificultando su acotación y localización de autores. Las agentes trasladaban ejemplos recogidos en las charlas en donde los propios adolescentes coincidían en ese planteamiento.

“Siempre prefieren el físico. No es que lo quieran, pero ellos saben que cuando llegan a su casa ya no están sufriendo ese acoso escolar. Sin embargo, con el ciberacoso nunca para”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

“Ellos tienen muy claro que el ciberacoso para ellos es peor porque no les deja descansar y no tienen ninguna vía de salida. Y para nosotros es más difícil porque dentro del acoso escolar en las aulas, los profesionales u otros compañeros pueden facilitarnos el trabajo de detectar quién es el autor. Sin embargo, en redes sociales hasta que nosotros conseguimos acotar es mucho más difícil”. (Mujer; Policía; Madrid, Spain)

A diferencia de otros colectivos participantes en los grupos, las agentes no identificaron valores positivos de la digitalización para combatir la violencia. Si bien resaltan todos los avances y aspectos positivos de la creciente digitalización en ningún momento señalan su capacidad para facilitar información o la denuncia en el caso de la CVG.

3.6.4 Procedimientos y protocolos

Los cuerpos de seguridad consultados consideran que la legislación ha avanzado muy notablemente en España, y señalan el Convenio de Estambul como el hito principal en la correcta regulación en el Código Penal de todas las tipologías y posibilidades de violencias de género y nuevas tecnologías. Expresan, sin embargo, a través del ejemplo de la inteligencia artificial, como la tecnología evoluciona y, aunque la legislación se intenta adaptar, van apareciendo conductas nuevas, o más concretamente nuevas vías para realizar esos comportamientos, de manera más rápida. Se tiene que dar la conducta para tipificarla, por lo que la legislación siempre va por detrás de los delitos. Pero aun así consideran que se ha avanzado y que prácticamente todo está ya regulado; y lo que no se ha regulado de alguna manera también entra o se puede combatir a través de algún otro tipo penal.

“En este lapso de tiempo ha evolucionado muy rápido. Entonces, claro, la legislación se intenta adaptar, pero van apareciendo conductas nuevas. Por ejemplo, los groomer no eran groomer, eran pederastas, que tenían que hacerse con el menor de manera física. Claro, al abrirse internet se abre otra vía por la que acceder al menor. Todo eso ha tenido que regularse, pero para regularse antes ha tenido que haber esa conducta para poder tipificarla después.” (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

Señalan también como gran avance en España la ley 8/2011 relativa a la Protección Integral de la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI) en vigor desde 2011 que comenzó a regular y a hablar de violencia digital. Anteriormente, ninguna normativa había hablado de violencia digital como tal.

3.6.5 Sugerencias de mejora y estrategias de prevención

A través de la observación de las dinámicas realizadas en las charlas de prevención y sensibilización sobre la violencia de género en el entorno escolar, la policía destaca la importancia de adaptar estas sesiones a las necesidades y comportamientos del estudiantado, sugiriendo que sean realizadas sin la presencia de profesores/as para fomentar una mayor sinceridad y apertura entre el alumnado

“Se notaba mucho cuando estaba el profesor tutor y cuando no. Muchas veces se cortaban más con la presencia de sus profesores, que están con ellos durante todo el año, que con nosotros o entre ellos.” (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

“...en Internet puede englobar numerosos delitos más, como por ejemplo el sexting, el grooming u otros delitos afines”. (Mujer; Policía; R.Murcia, Spain)

Además, se identifica que los chicos tienden a mostrar una actitud más reacia hacia la temática de violencia de género debido a la percepción de que el delito no les afecta directamente o no es relevante para ellos. Por eso, aconsejan emplear un enfoque más sutil y progresivo para involucrarlos y cambiar su percepción. Esto no solo se puede hacer mediante la adaptación de los conceptos sino reformulando la legislación para hacerla más accesible al ciudadano simplificando el Derecho como forma de prevención.

“Bueno, hay que tratarla, pues de manera muy sutil, y ver un poco e ir poco a poco haciéndoles ver que bueno, que sí que es cierto que la violencia puede darse en ambos géneros...” (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

Por otro lado, la policía hace énfasis en que no solo se debe centrar la atención en la víctima (generalmente mujeres), sino también en la figura del agresor (generalmente hombres), destacando la responsabilidad que tienen los hombres en estos contextos.

«Es que muchas veces se focaliza y se ve la violencia de género y se focaliza hacia la víctima y evidentemente... pero ojo, es que esa víctima está ahí porque hay un hombre que la está agrediendo.» (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

Igual que la víctima no debe ser el único centro de atención, señalan la importancia de las familias, específicamente padres y madres, y su concienciación con el tema. Consideran que estos deben de estar dotados de unos conocimientos mínimos que les brinde herramientas básicas efectivas para ayudar a las víctimas. Por ello, deben recibir formación no solo sobre los diferentes tipos de violencia existentes sino también sobre el uso de dispositivos digitales y el mundo tecnológico para, posteriormente, poder trasladar un conocimiento de uso correcto a los/as menores.

“Cualquier padre con el que hablas sabe que hay peligros a través de Internet, pero es que nadie sabe qué peligros son. Ellos no lo saben. Entonces también tiene que formarse.” (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

“Lo que hay es un número de teléfono que es el 017, es un teléfono de ayuda a los jóvenes que está funcionando 24 horas al día, 365 días al año para temas de ciberviolencia (en el equipo hay psicólogos que te ayudan para hacer la denuncia). Cada vez vienen más a la policía, se abren más”. (Hombre; Policía; R.Murcia, Spain)

Con el fin de conseguirlo, las agentes comentan que quizás una forma de educar a los padres es a través de formaciones en los lugares de trabajo, medios de comunicación o emplazamientos externos a los centros educativos. La relevancia de que conozcan los programas de control parental y de que el problema no es tanto la edad de acceso, si no establecer unas condiciones de buen uso.

“Falta concienciación sobre todo a nivel de los progenitores de los menores. Entonces sí que lo ideal sería intentar llegar a ellos y que se les implique más de alguna manera para que ellos tengan esa formación y se la puedan transmitir a sus hijos”. (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

Al mismo tiempo señalan la importancia del entorno social como agente protector. Se destaca la necesidad de que los testigos de estos actos tomen un papel activo en ayudar a la víctima, ya sea de forma emocional o evitando colaborar con él o la agresora.

“Yo creo que ya los testigos, en caso de acoso escolar y ciberviolencia, han comprendido cuál es su papel y qué pueden hacer para ayudar a la víctima”. (Mujer, Policía; Madrid, Spain)

En cuanto a la violencia de género y la ciberviolencia de género, se sugiere que aún hay espacio para mejorar. Se debe fomentar la comprensión de que cualquier persona puede ser víctima, eliminando estigmas que generan vergüenza y llevan a la negación y falta de búsqueda de ayuda. Además, se subraya la necesidad de poner el foco en la sociedad y mantener el apoyo social para la víctima, incluso cuando la conducta de la víctima no sea comprendida por los demás. Así, se facilita que, en el momento en que la víctima esté lista para romper con la situación abusiva, encuentre un entorno de apoyo que le permita reintegrarse sin juicios.

4

Conclusiones

La ciberviolencia de género, entendida como cualquier acto de violencia cometido a través de medios digitales hacia mujeres y niñas (si bien puede afectar tanto a mujeres como a hombres, las mujeres y niñas experimentan formas diferentes y más traumáticas de ciberviolencia), se ha convertido en uno de los asuntos que suscitan mayor preocupación social³. La creciente digitalización y el uso extendido de las redes sociales entre menores y juventud ha amplificado las posibilidades de abuso y violencia en el espacio en línea. Mediante la elaboración de diferentes grupos de discusión con estudiantes de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y personal docente y experto del sistema educativo, se ha podido observar cómo existen opiniones comunes en las percepciones y experiencias relacionadas con esta temática. Todo esto ha sido complementado con la experiencia profesional de la Policía Nacional y Local, a través de entrevistas semiestructuradas, aportando una visión experta y práctica en la sensibilización y prevención de la violencia en el entorno educativo.

Para empezar, **tanto docentes como estudiantes coinciden en la ineficacia de las charlas de prevención y formación realizadas en los centros educativos**. Ambas partes ven estas conferencias como una pérdida de tiempo dado que no abordan de manera significativa los factores subyacentes que perpetúan la ciberviolencia **al no realizarse de una forma didáctica para el alumnado y no ofrecer herramientas prácticas para prevenirla o afrontarla**. Señalan que esta percepción puede deberse a una falta de conexión entre el contenido expuesto y las experiencias reales del estudiantado. Con el fin de combatir esta problemática, **sugieren la posibilidad de actualizar el contenido ofreciendo un enfoque más interactivo que involucre a la juventud en la búsqueda de soluciones**.

Seguidamente, **la mayoría de personas participantes del estudio establecían a los hombres como los principales agresores**. Señalaban como estos **actúan de manera anónima empleando seudónimos o perfiles falsos para acosar, amenazar o humillar a sus víctimas**. No obstante, a pesar de que el anonimato brinda de una falsa sensación de impunidad, llegaban a la conclusión de que los agresores no siempre son completos desconocidos; en la mayoría de los casos se tratan de personas conocidas (compañeros de clase, personas del entorno social) de la víctima.

Por otra parte, **si los agresores son mayoritariamente hombres, las víctimas son principalmente mujeres**. Esta forma de violencia se manifiesta de diversas maneras, desde el **acoso sexual y la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento**, hasta la **denigración** constante a través de **insultos o comentarios sexistas**. Esta tendencia refleja unas dinámicas de poder y control presentes en la sociedad donde las mujeres siguen siendo objeto de ataques basados en su género. Estas **agresiones del mundo “real” se reproducen también en el mundo “digital”** convirtiéndose en un **espejo de las desigualdades y discriminaciones** existentes de este primero.

No obstante, a pesar de que la cifra de víctimas femeninas es superior a la masculina, entre los grupos prevalecía la opinión de que, actualmente, la violencia tiende a no entender de géneros. Sorprende que el acoso suela darse contra disidentes; aquellas personas que, voluntaria o involuntariamente, no encajan en los cánones sociales que, además, suelen responder a los estereotipos de género tradicionales. Mientras que **las agresiones contra las mujeres suelen centrarse en aspectos relacionados con su aspecto físico**, perpetuando **estándares de belleza, sexualización** (todo apunta a que sólo se acepta como rol igualitario el acceso al mundo laboral) o incluso **comportamientos sexuales**, también los **hombres sufren a menudo agresiones**; aunque **relacionadas con su orientación sexual**, su **aspecto físico** (sin carácter sexual) o el incumplimiento de las normas sociales de **masculinidad**: la jefatura, el deporte...

Del mismo modo, la motivación detrás de estos actos varía según la persona. Por lo general, prevalece la idea de que los chicos y chicas **estudiantes buscan un sentimiento de pertenencia a un grupo promoviendo el comportamiento violento** como forma para entrar y mantener los lazos con el rebaño. La **cultura digital**, en ocasiones, **normaliza la agresión como un medio de pertenencia**

3. Ciberviolencia de Género. *European Institute for Gender Quality*. <https://eige.europa.eu/publications-resources>

o de adquisición de estatus social, que puede llegar a ser, especialmente **problemático en espacios sin supervisión o sanción adecuada**. Por otro lado, se plantea la idea de una intención explícita de causar **daño emocional o psicológico a las víctimas**. Este propósito de agresión voluntaria suele ser la consecuencia de **conflictos personales no resueltos** entre las partes, de **problemas de aceptación** de la propia personalidad (frustración en la relación con las chicas o por el rol que le asigna el grupo) o, en el caso de no conocerse, encajar en la comunidad saliendo así de su burbuja de **aislamiento social**. Parte de los pares tienden a seguir a la persona que acosa por no perder estatus o acabar siendo, a su vez, objetivo de acoso. Hay un **comportamiento de rebaño o manada** que tiende a ir con las personas a las que se reconoce la jefatura del grupo. La petición de ayuda por parte de las víctimas puede dar lugar a dobles juegos.

Como resultado del **incremento de la violencia en el entorno digital, esta es percibida como más devastadora que la violencia fuera de línea**. Parte de este pensamiento reside en las características de omnipresencia, permanencia y gran alcance que presentan las redes sociales. A diferencia de la violencia física, **la ciberviolencia puede perpetuarse mediante la repetición constante, la viralización del contenido y la imposibilidad de control de la narrativa**. Mientras que la violencia en el mundo “real” se acaba una vez te apartas de la persona agresora, el mundo digital no entiende de límites que controlen el alcance y la dimensión del problema. Es más, teniendo en cuenta la actualización de la sociedad, tanto **alumnado como profesorado, personas expertas y fuerzas y cuerpos de seguridad consideran** que, hoy en día, **la violencia en ambos formatos va de la mano, saltando del entorno digital al real y viceversa**, en especial entre la juventud. Sin embargo, consideran que la violencia en línea presenta también algunas ventajas como es la posibilidad de obtener pruebas o ayuda.

Otro punto relevante es que, **para las personas jóvenes**, su mundo social y emocional está centrado **principalmente en el ámbito educativo**. Sus amistades están en los colegios e institutos, las actividades extraescolares en muchos casos se practican en los mismos... Es decir, viven en un entorno en donde su vida se lleva a cabo con un nexo educacional. En este sentido, al menos, entre los grupos de discusión realizados, **la violencia y el acoso es mucho más prevalente y sus efectos mucho más devastadores entre el alumnado más joven**. Esto es debido, precisamente, a que toda su vida social se concentra en el centro educativo. A medida que se hacen mayores van compartimentando y teniendo en cuenta otros escenarios donde mantienen otras relaciones que les permiten alejarse en caso de que una de estas parcelas no sea satisfactoria. Como resultado de lo anterior, es común también que no busquen ayuda del profesorado o familiares cuando son víctimas de ciberviolencia. El estudiantado puntualiza como sus amistades son vistos como sus iguales, teniendo mucha más confianza y comunicación con ellas que con papeles superiores en su vida como pueden ser sus padres o el profesorado. Del mismo modo, **el personal docente señalaba que esa visión de desconfianza también residía en la falta de una estrategia educativa clara por la cual manejar los casos de violencia**. Esto era complementado por la policía a través de ejemplos en donde confirmaban que elementos externos a la vida de chicas y chicos adolescentes, tal como puede ser el cuerpo policial, generan un espacio seguro en donde abrirse y compartir sus experiencias.

La escuela es un mundo a caballo entre lo privado y lo público. Muchas relaciones de amistad surgen allí, por más que el alumnado en su conjunto no tiene porqué mantener relaciones mecánicas. Sin embargo, el profesorado pertenece a la esfera pública que, salvo excepciones, a través de la impartición de la docencia, gana complicidad con todo o parte del alumnado. A resultas de ello, **el profesorado es visto, por lo general, como alguien ajeno a lo privado y, por tanto, hay cierta renuencia a solicitar su auxilio en caso de conflicto por ciberviolencia**. La ya citada **falta de formación específica y unos protocolos que institucionalizan ese conflicto**, a veces de forma ineficaz, **tampoco colaboran**.

El estudiantado tiende a resolver los problemas derivados del ciberacoso en el ámbito de lo privado. O bien tratan de convivir con ello en solitario —ese alumnado al que se le humedecen los ojos cuando,

durante una charla de la Policía, asimila la naturaleza de su problema— o recurriendo a sus amistades, que no siempre responden con lealtad, buscando en muchos casos navegar entre dos aguas. **La familia es ya una segunda instancia de recurso, especialmente las madres**, por lo general más cercanas a su prole que los padres. A partir de aquí, **el tercer escalón es el recurso a la Policía o al centro. El profesorado no suele detectar los casos de acoso, y tampoco se suele recurrir a él**, al percibirlo como parte de lo institucional, salvo en casos en los que pueda darse afecto.

Por último, **la labor del tercer sector se valora siempre positivamente**, tanto en labores de formación preventiva como de abordaje y tratamiento de los casos y sus consecuencias. Las entidades sin ánimo de lucro son percibidas, además, como una especie de escalón intermedio entre lo privado y lo institucional.

A continuación, se detallan **las conclusiones por epígrafes**.

4.1. Riesgos de la comunicación en línea

El **alumnado de los centros seleccionados** para esta investigación tiende a considerar **las relaciones en línea como relaciones mecánicas** —las basadas en afectos, cercanía, complicidades— **y no orgánicas**, consecuencia de intereses. La consecuencia es que se relajan las precauciones tomadas a la hora de abordar las redes sociales en las que el anonimato, la supresión de la separación espaciotemporal y la universalidad de las plataformas y aplicaciones permite relacionarse con cualquier persona, grupo social u organización con intereses desconocidos y no siempre honestos. Por ello, **y aunque afirman conocer los riesgos, siquiera en teoría, en la práctica corren riesgos como consecuencia de esa relajación y de la confusión** sobre la naturaleza potencial de las redes sociales, en las que no siempre se encuentran nuevas amistades. **Son actitudes que, además, son más frecuentes cuando la edad es más joven.**

Green, además, que **los enredos digitales son propios de personajes públicos** (celebridades, *youtubers*, *influencers*, profesionales de la política...) **y no de personas privadas**, anónimas. Un factor que, en combinación con la dificultad para distinguir relaciones mecánicas y orgánicas o, incluso, cierto providencialismo (*a mí no me va a pasar*) refuerzan el descuido e incluso la irresponsabilidad en las relaciones virtuales. La edad y las experiencias inducen a tomar mayores precauciones. Es un problema que se acentúa por un uso de las redes sociales cada vez más temprano.

Asimismo, **factores como la deshumanización, el anonimato, la rapidez de difusión o la universalidad, multiplican la exposición a la violencia**; lo mismo que la permanente operatividad de los dispositivos de acceso a la red. Por otra parte, *“verba volant, scripta (et imaginem) manent”* (las palabras vuelan y lo escrito queda) **lo que en el mundo “real” puede constituir un incidente puntual, muchas veces sin testigos, en el mundo virtual se convierte en permanente.** Los dispositivos portátiles, siempre conectados, los trasladan a cualquier escenario o momento donde esté la víctima.

Por último, hay una diferencia de **prevalencia dependiendo de la edad de los participantes**. Cuanto **más pequeños** más acoso hay y más dañino resulta.

4.2. Tipos de violencia según género. Extensión de la violencia en línea. Autores. Observadores. Diferencias

En primer lugar, se tiende a pensar que **el acoso en línea carece de sexo/género, pero todo apuntaría a que hay más violencia hacia las mujeres**. Esto se da no sólo por la tendencia de los chicos a acosar a las chicas, sino también por la tendencia de estas a acosar verbal y psicológicamente a otras chicas, algo que entre varones es menos frecuente.

Sorprende que el **acoso digital responde a la disidencia, voluntaria o espontánea, de los estereotipos tradicionales de género**. En el caso de las **mujeres va relacionado con su aspecto físico/sexual** y en el de los **hombres con su orientación sexual** o el no seguimiento de los **atributos tradicionales** que se adjudican al rol masculino, desde el liderazgo a un cuerpo canónico.

En segundo lugar, **las personas agresoras, cuando son pares, suelen ser conocidos**, por más que se amparen bajo una identidad digital o avatar. Mientras tanto, **los observadores manifiestan posicionarse de parte de las víctimas**. Sin embargo, **la tendencia real es a actuar como manada o rebaño**, para no perder vínculos dentro del grupo o evitar que les suceda lo mismo que a la víctima. Tienden a **intervenir en favor de la víctima sólo cuando se les solicita o el acoso ha adquirido dimensiones incontrolables o claramente perjudiciales para la persona atacada**. Es una actitud que varía dependiendo de la edad de los participantes; cuando son más jóvenes solo ayudan a sus amigos mientras que los mayores no prestan tanta atención a la relación con la víctima.

4.3. Relación de la violencia en línea y fuera de línea

En general, se percibe que **las situaciones de acoso y violencia no han cambiado**; son las mismas que siempre hubo entre menores, o de mayores a menores. **Lo que las agrava es el canal por el que se llevan a cabo**, que propicia que se multipliquen cuantías y efectos.

De modo que, **la violencia online está al alcance de cualquiera**, tiene una **mayor difusión**, queda para siempre, posee un **efecto multiplicador, no tiene control y es instantáneo**. El anonimato, además, contribuye a relajar la fachada de socialización —en muchos casos, a medio construir— de las personas menores de edad, desvelando instintos primarios individuales impropios de una persona que vive en sociedad. El **anonimato relaja el fino velo de la civilización, de la humanidad, de la socialización y de la urbanidad**.

Por consiguiente, **los efectos psicológicos son peores**. Se habla incluso, del **suicidio como salida ante una situación de acoso** que puede ser continua, por el permanente acceso a redes. No obstante, es posible que los comentarios sobre suicidio o ideaciones suicidas pudieran estar mediatizados por la difusión de casos en los medios de comunicación, por ejemplo el suicidio del menor Jokim Cerberio hace 20 años tras sufrir acoso escolar, o el de la trabajadora de la empresa IVECO que se suicidó tras la difusión de imágenes suyas de contenido sexual en el trabajo, así como otros casos internacionales y/o nacionales.

4.4. Apoyo a las víctimas. Observador. Redes de apoyo. Familias. Apoyo escolar. Apoyo externo. Protocolos

Dentro de este orden de ideas, siguiendo con **la dicotomía entre relaciones mecánicas y orgánicas**, **los menores acuden principalmente a sus pares**, con los que comparten aula, complicidades y una visión del mundo. El **segundo escalón es el de la familia**, pero solo cuando la situación empieza a irse de las manos, especialmente cuando se trata de contenido sexual. Al afectar **sobre todo a las chicas, suelen ser las madres las receptoras de auxilio** si es altamente necesario.

En relación a la problemática expuesta, se trata de soslayar, en lo posible, la **institucionalización del problema**: tiende a extenderse aún más, **se aplican protocolos que no siempre funcionan** y puede suponer el **alargamiento del problema**. En caso de no quedar más remedio que institucionalizar el problema, se acude a la Policía acompañados por sus familiares para denunciar los casos.

El profesorado es el último recurso. En general, el profesorado **es percibido como antagonista del alumnado.** Y el destinado a mediar en estas cuestiones suele ser un profesor o una profesora desconocida, que no genera confianza. Sólo **se acude a estos si, además de ser conocido, les genera confianza.**

Debe señalarse que se valora la **posibilidad de crear una figura externa, profesionalizada, con funciones de arbitraje o moderación,** capaz de generar confianza al alumnado sin necesidad de institucionalizar el problema. Una especie de ayuda informal. Puede ser alguien especializado en mediación, de alguna ONG especializada, colegios profesionales... Requería que fuera conocido por el alumnado, bien por procesos de escucha, charlas... Exactamente igual que lo es la Policía.

Por otro lado, **los protocolos son una carga administrativa y el objetivo es cubrirse las espaldas y no resolver el conflicto.** Tal y como están diseñados suponen un desgaste emocional para el profesorado que no se ve capacitado con herramientas para cumplir las características de los protocolos y también para el alumnado, que contempla como su problema se institucionaliza, perdiendo, siquiera en primera instancia, cualquier posibilidad de control sobre la situación.

Mientras que en **Asturias y en la Región Murcia se quejan de que no sienten apoyo de las instituciones** (consejerías, delegaciones...), en la **Comunidad de Madrid no se tenía esa percepción.** Se valora **positivamente el rol del tercer sector** en prevención y en el abordaje y tratamiento del ciberacoso.

4.5. Por qué se produce la violencia en internet

Primeramente, como ya se ha apuntado, buena parte de **la ciberviolencia no hace sino reproducir (y amplificar) la que se da en el mundo “real”.** No hay códigos claros de urbanidad o socialización en muchas redes sociales. Lo que en el mundo “real” sería motivo de censura social, en el mundo virtual no lo es. **Más que comunidad, hay individuos amparados por el anonimato.** Un anonimato que, por relativo que sea, destruye la fina capa de la civilización sin que, además, parezca tener consecuencias. Además, el acoso, la violencia contra otro avatar, lo parece menos que contra una persona de carne y hueso a la que se ve gestualizar el miedo, el desagrado, el disgusto, la pena o el sufrimiento. A la que, en suma, se la ve sentir. Un avatar no siente. Al menos, en apariencia. La víctima se deshumaniza.

En muchos casos ese **anonimato ampara a personas con complejos o frustraciones,** permitiéndoles un comportamiento que no seguirían en público, volcando sus sentimientos bajo el amparo de ese anonimato y creando un personaje que son incapaces de trasladar a la vida real.

5

Propuestas de mejora

A continuación, se presentan las recomendaciones de mejora derivadas de los análisis realizados durante el estudio. Una vez finalizados los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, y tras la recopilación de las principales conclusiones, se observa que la **ciberviolencia de género es una problemática compleja** y en constante crecimiento que demanda soluciones efectivas y bien estructuradas. En este contexto, se exponen diversas **propuestas que buscan contribuir a la prevención y abordaje de esta problemática**, con el **objetivo de fortalecer las estrategias actuales y promover un cambio real en la sociedad**.

En primer lugar, con el fin de **involucrar a los y las jóvenes en la problemática y hacerles conscientes** de que también les concierne, se sugiere la **adaptación y simplificación de las charlas educativas**. Mediante el empleo de **enfoques innovadores**, en los cuales los propios **estudiantes participen activamente en el proceso creativo**, se puede fomentar un sentimiento de pertenencia e implicación que favorezca la atención y comprensión del mensaje. De este modo, se garantiza una mayor efectividad en la transmisión del conocimiento. Se recomienda la **incorporación de métodos interactivos**, como **talleres participativos, debates y el uso de tecnologías emergentes**, como la realidad virtual, que permitan simular situaciones de ciberviolencia y ofrecer al alumnado una experiencia inmersiva sobre las consecuencias de estos actos.

En segundo lugar, la **inclusión de testimonios personales de pares o personas que se encuentren en un nivel vital similar al de los estudiantes** puede generar un **mayor grado de identificación y comprensión**. La posibilidad de escuchar experiencias reales de personas que han sido víctimas de ciberviolencia puede fomentar la empatía y sensibilización, al tiempo que crea modelos de referencia que motiven a la juventud a implicarse en la prevención de estos actos.

En tercer lugar, **personal docente y profesionales de los centros educativos desempeñan un papel clave en la detección y prevención de la violencia**. En muchos casos, estos son los primeros en enfrentar situaciones conflictivas, ya que, como se ha mencionado, la ciberviolencia suele producirse entre iguales o personas cercanas, especialmente en los últimos cursos de primaria y primeros cursos de secundaria. El **entorno escolar se configura, por tanto, como un espacio privilegiado para la intervención**. En este sentido, es fundamental **dotar al personal educador de herramientas adecuadas, formación continua y espacios de discusión** que les permitan implementar protocolos de actuación de manera efectiva, y reconocer de alguna forma de dicha labor. La **formación debe incluir tanto los aspectos teóricos** fundamentales como el desarrollo de habilidades para detectar y abordar posibles casos de ciberviolencia.

No obstante, la **formación continua en conceptos básicos, prevención, actuación en casos de ciberviolencia o el empleo correcto de las tecnologías no es solo aplicable al personal docente**. **El gran ausente en este estudio son los progenitores**. Es esencial considerar la inclusión de las familias, dado que su papel es crucial en el desarrollo y bienestar de la infancia y la juventud. Los chicos y las chicas adolescentes son un espejo, una esponja de todo aquello que ven en su entorno, los familiares son la primera vía de socialización por las cuales poder brindarles de valiosas perspectivas desde edades muy tempranas. Su participación no solo contribuiría a dar una visión más completa del problema, sino que ayudaría a la elaboración de estrategias más efectivas de prevención y apoyo. Es fundamental también dirigirse a los padres y las madres no solo como progenitores de posibles víctimas sino, y es donde tienen un papel más efectivo, de posibles victimarios. El **papel de los progenitores, importante como apoyo ante el acoso a sus hijos e hijas, se torna fundamental en atajar la violencia ejercida por su prole como potenciales acosadores**, y el de la **escuela en tanto intermediarios para dar a conocer estas situaciones ante los padres y las madres**.

En resumen, la **resolución de la ciberviolencia de género** requiere un **enfoque multidimensional que incluya la sensibilización de los jóvenes, el fortalecimiento de la formación del personal educativo y la involucración activa de los padres, madres y tutores o tutoras**

tanto como apoyo frente a las víctimas como en la prevención de conductas agresivas por parte de los jóvenes.

De acuerdo con las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión, **dos momentos vitales aparecen como los prioritarios sobre los que actuar en el ámbito formativo y de sensibilización**. Cuando niños y niñas se introducen en el uso de dispositivos, a una edad cada vez más temprana, y primera adolescencia, momento coincidente con varios ritos de paso y búsqueda de una identidad propia en relación con el grupo e de inicio de las relaciones amorosas. Para ello la **formación en igualdad de género y combate del ciberacoso y ciberviolencia debe darse desde edades tempranas de manera adaptada**, incluyendo, en esa fase, a los familiares en el uso de dispositivos, uso responsable y medidas de control y concentrarse entre los jóvenes en los primeros cursos de ESO y últimos de Primaria.

Cabe considerar por otra parte que también es **importante diferenciar entre espacios privados y públicos**. El **alumnado que participó en los grupos tiende a relacionarse y a resolver los problemas que suscitan esas conexiones en el ámbito de las relaciones mecánicas, en la esfera de lo privado**. Sin embargo, **les cuesta trabajo entender que las redes sociales son un ámbito público**, donde al socaire de hacer amistades, pueden surgir relaciones que pertenezcan al ámbito de lo orgánico o público, mediatizadas por intereses de todo tipo, desde los económicos a los sexuales. No distinguir entre uno y otro —y la adolescencia está muy marcada todavía por los usos propios de lo privado, con familia y amistades, mayormente escolares— facilita el conflicto y el abuso. En el **mundo de las redes sociales deben aplicarse los principios que se aplican a la vida pública, no los propios de la privada**. Incluso cuando se trata con amistades. Deben, por tanto, **trasladarse al alumnado protocolos de comprensión de qué son las redes sociales, de las consecuencias de interactuar sobre ellas y de normas de responsabilidad y urbanidad para desenvolverse en estas**.

Igual que destacamos la ausencia de los progenitores como población de estudio, **es aconsejable evitar la agrupación de estudiantes de mismas clases e incluso centros educativos**. Para la realización de los grupos de discusión esta característica no se ha tenido suficientemente en cuenta y, salvo contadas excepciones, las personas menores formaban parte del mismo curso y clase. Esta relación preexistente entre las personas participantes **condiciona su libertad de expresión pudiendo no obtener unos testimonios y opiniones completamente veraces**. Estableciendo las dinámicas de agrupación de manera distinta se previenen posibles conflictos de intereses y se asegura que el alumnado se sienta libre de expresar sus opiniones sin temor a represalias o juicio. **La formación de grupos heterogéneos y anónimos puede ofrecer un entorno más seguro y representativo para la investigación**. En su defecto, ya que en ocasiones esto no es factible, **se aconseja tanto a nivel investigador como preventivo, tratar adicionalmente el tema a nivel de entrevistas individuales**, e incidir en la **disponibilidad de profesionales de la orientación, psicología o del trabajo social**, entre otros, con los que **tratar el tema de manera personal e individualizada tras los grupos**⁴.

Por otro lado, es vital **redefinir la ciberviolencia de género no solo como un problema individual de las víctimas, sino como un problema social que involucra la responsabilidad colectiva**. En lugar de centrar la atención únicamente en la víctima, **la lucha debe orientarse hacia la presión social sobre las personas agresoras para que cambien su comportamiento**. **Fomentar un cambio cultural que condene la ciberviolencia y promueva el respeto en las interacciones digitales** puede contribuir significativamente a dotarlo de un enfoque más eficaz y equitativo en su prevención y erradicación. Para ello, **en vez de desarrollar nuevos programas, se puede trabajar sobre los ya exis-**

4. Cabe señalar que sí se facilitaba un documento tras los grupos con referentes y entidades a los que dirigirse, llamar, escribir o acudir si se precisa ayuda o se es víctima de acoso o ciberviolencia.

tentes, ofreciendo nuevas perspectivas de aplicación, temáticas, formas de afrontar el conflicto o empleando técnicas más innovadoras. Programas ya existentes, tales como Plan Director u otros, están basados en investigaciones previas y experiencias prácticas y cuentan con un conocimiento validado y estructuras operativas que han demostrado su eficacia en la prevención y manejo de la ciberviolencia de género. Emplear estas plataformas permite aprovechar los recursos económicos, humanos y materiales evitando una duplicidad de esfuerzos reduciendo, así, la curva de implementación que conllevaría establecer nuevas iniciativas desde cero.

Además, **la colaboración con estas iniciativas ya implementadas también facilitaría la creación de sinergias entre distintos actores sociales**, incluyendo a profesionales educadores, personal experto en ciberseguridad, psicología, y cuerpos de seguridad del Estado y Administración Local y Autonómica. Esto no solo **refuerza la cohesión y coherencia en las estrategias de prevención y acción, sino que también promueve una red de apoyo más amplia y efectiva**. Al trabajar de manera conjunta, es posible identificar más rápidamente las áreas que necesitan mejoras, adaptar los contenidos de los programas a las realidades locales y culturales e incorporar *feedback* en tiempo real de las personas participantes para ajustar y perfeccionar las metodologías empleadas.

En conclusión, para **abordar de manera efectiva la ciberviolencia de género, es necesario adoptar un enfoque más holístico e integral** que tenga en cuenta a todas las partes implicadas. Con esto no solo conseguiríamos **actualizar y mejorar los programas educativos o formas de prevención existentes, sino que también fomentaríamos la concienciación social al colectivizar la violencia de género** como un problema conjunto, no individual.

5.1. Sensibilización

- **Cambiar formatos de la formación y concienciación sobre el acoso y la violencia en línea.** Debe optarse por el método de “**escucha activa**”, orillando el “sermón”. Debe contarse con **personas expertas**. Recurrir a **testimonios de pares**, acudir a **influencers con reputación contrastada** y compartir experiencias internacionales de **buenas prácticas contra el acoso**, e incluir la **temática de forma transversal en otras asignaturas y no solo como un taller per se**.
- Sugerimos **la escucha a la juventud**. Recurrir al **método socrático**, tratando de llevarlos, a través de la conversación dialógica pautada y razonada, hacia un **comportamiento más social en las redes sociales**.
- Hay que trasladar **la idea de que determinados casos de acoso** —de personas adultas hacia menores, la difusión de imágenes comprometidas a gran escala— no son solo cosas que les pasen a los demás, sino que **pueden pasarles también a ellos**.
- Los **talleres** sobre este asunto deben ser **más cortos, participativos e interactivos** de lo que suelen serlo en la actualidad.
- **Debe percibirse el entorno institucional —orgánico— como un entorno protector**, amigo, y no como un enemigo potencial amplificador de problemas.
- La **figura del policía-tutor o tutora es apreciada por alumnado y profesorado**. Debe potenciarse, como elemento amigo-cercano, de confianza, vinculado a lo mecánico y darle más presencia en los centros educativos.
- Cabe estudiar, como figura complementaria, al policía-tutor o tutora, **introducir la figura de mediadores profesionales externos, sin vinculación directa con el centro, procedentes de tercer sector, asociaciones o colegios profesionales**. Sería vital, en todo caso, que fuera una figura conocida por el alumnado, y que su rol estuviera claramente coordinado con el centro, policía y familias.

- **Mejorar unos protocolos que, con frecuencia, son un objetivo en sí mismos.** Deberían ser sometidos a **evaluación tras cada aplicación**, mejorándolos si se considera necesario. La experiencia y las modificaciones introducidas deben compartirse con otros centros escolares. **Debe reconocerse la labor ejercida del personal docente implicado**, ya que generalmente se percibe como una carga burocrática adicional.
- La **expulsión del centro, temporal o definitiva, de las personas que acosan debe ser contemplada como última ratio.**
- **Debe introducirse lo social como parte de aprendizaje en las redes sociales:** desde reglas de **urbanidad y relación con los demás**, hasta la comprensión de que las redes sociales no son sino una extensión de esa vida social más allá del marco físico. A su vez hay que trasladar las **normas de educación, urbanidad, sociabilidad y civilización a las redes sociales**, que nunca deben convertirse en espacios de desahogo amparado por el anonimato.
- Ha de trasladarse, además, que **las redes sociales no sólo dejan un rastro permanente de actividades, sino que, también amplifican cualquier tipo de acoso o violencia**, incrementando de forma proporcional el sufrimiento de la víctima.
- En el **caso del acoso de personas adultas a menores**, se recomienda la posibilidad de **crear espacios virtuales seguros para la infancia y la juventud**, si bien esta es una tarea difícil que en intentos previos ha fracasado y *de facto* atraído a más depredadores. Las **plataformas en línea deben asumir una mayor responsabilidad en la protección de las personas usuarias frente a la ciberviolencia**. Esto incluye la **implementación de medidas de prevención, como algoritmos** para detectar contenido nocivo, y la creación de **mecanismos de denuncia más eficaces y accesibles**.
- Las **familias deben formar parte del dispositivo de prevención y, en su caso, de tratamiento del problema**, como parte de la comunidad escolar. En general el **estudiantado señala a sus progenitores como las personas en las que más confían, muy por encima del profesorado**, si bien prefieren no preocuparles salvo que la situación escale. Y tanto profesorado como policía señalan, sin embargo, su falta de implicación y/o conocimiento sobre los riesgos existentes en línea o las propias tecnologías. Se debe abordar su rol como posibles agentes de resolución de conflictos entre sus respectivas descendencias. Deberían establecerse **campañas de sensibilización y prevención** no solo en escuelas sino en medios generalistas y en centros de trabajo. Cabe recordar que el ciberacoso y ciberviolencia no es exclusiva del entorno escolar y que muchas personas adultas lo sufren en su vida personal o profesional.
- Con respecto a **las tecnologías de control parental, aunque el profesorado tiende a señalar que el estudiantado suele estar más adelantado, poseen más conocimientos en general que sus padres, madres y tutores o tutoras**, y saben cómo hallar atajos para sortearlos. La policía incide en su efectividad, en especial entre los más jóvenes y señala el desconocimiento de buena parte de los padres y madres respecto a estas tecnologías o la tecnología en general. Cabe, quizá, llevar a cabo una **campaña de sensibilización favorable a estas tecnologías por parte de las familias**.
- Es altamente recomendable **promover la compartición de recursos y buenas prácticas**, por ejemplo, a través de **plataformas digitales internacionales creadas ad hoc, donde se puedan intercambiar experiencias y estrategias efectivas en la lucha contra el acoso en redes sociales**. Este tipo de espacios colaborativos permitiría a instituciones, organizaciones y profesionales compartir conocimientos, experiencias y enfoques innovadores, contribuyendo a la creación de redes de apoyo y a la mejora continua en la prevención y respuesta ante la ciberviolencia de género.

5.2. Investigación

- **Incluir a las familias como actores clave en trabajos futuros** similares a este o en las fases pendientes del proyecto bE-SAFE.
- Para comunicar a las familias no debe recurrirse tanto a la formación sino a **campañas más específicas que aborden su perspectiva del fenómeno del acoso y la violencia en línea**, pero también el conocimiento del problema. Los progenitores desconocen buena parte de estos fenómenos.
- **Sería aconsejable evitar la agrupación de estudiantes de mismas clases e incluso centros educativos.** La **formación de grupos heterogéneos y anónimos puede ofrecer un entorno más seguro y representativo para la investigación.** Pocas personas quieren auto reconocerse como víctimas o agresores delante del grupo de pares, en ocasiones potencialmente incluso delante de sus agresores. En su defecto, ya que en ocasiones esto no es factible, se aconseja tanto a nivel investigador como preventivo, tratar adicionalmente el **tema a nivel individual mediante entrevistas semiestructuradas o en profundidad.**
- **Generar sinergias con los cuerpos y fuerzas de seguridad especializados en el ciberacoso**, así como con otras entidades y proyectos que ya trabajan, en ocasiones por años o décadas, en este ámbito.

5.3. Educación

- **Implementar formación y educación continua** en todas las etapas de la vida abarcando todos los ámbitos. Esto debe hacerse no sólo de **forma específica o diferenciada**, sino inserta en todas las **asignaturas de manera transversal.**
- Deben trasladarse **normas de urbanidad virtual** y tratar a fondo el **tema de la anonimidad.**
- La **formación debe ser más sutil, convincente y participativa**, alejada de la charla moral; más aún en un contexto de estudiantes adolescentes, y en un contexto social de cierto enfrentamiento generacional.
- **Es fundamental formar al profesorado.** Cuestiones como incluir la formación sobre acoso en las materias curriculares o, sobre todo, la detección de este tipo de fenómenos entre el estudiantado en vital.
- **Formar a las familias tanto para afrontar posibles situaciones de violencia entre sus hijos e hijas —y aprender a detectarla—** pero también para abordar situaciones en las que sean agresores. También para ser capaces de gestionar estas situaciones de forma amistosa con las otras familias implicadas, bien como agredidos o agresores.
- El **momento ideal para hacer estas formaciones es durante Primaria o inicio de la Secundaria**, no tanto en los últimos cursos, ya que son los momentos claves en donde los adolescentes empiezan en redes sociales o con los primeros dispositivos.

6

Bibliografía

- Akapo, N. G., & Jurado, M. D. M. M (2021). Violencia de género, redes sociales y adolescentes: una revisión sistemática. Universidad de Almería.
- Barbour, R. S. (2007). Doing focus groups. SAGE Publications.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978) Constitución Española. «BOE» núm. 311, de 29/12/1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1986) Instrumento de Ratificación del Tratado hecho en Lisboa y Madrid el día 12 de junio de 1985, relativo a la adhesión del Reino de España y de la República Portuguesa a la Comunidad Económica Europea y a la Comunidad Europea de la Energía Atómica. «BOE» núm. 1, de 1 de enero de 1986, páginas 3 a 687 (685 págs.) [https://www.boe.es/eli/es/ai/1985/06/12/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1985/06/12/(1))
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1992). Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. «BOE» núm. 308, de 24/12/1992. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1992/12/23/9/con>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2004) Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. «BOE» núm. 313, de 29/12/2004. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2007) Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. «BOE» núm. 71, de 23/03/2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2018). Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. «BOE» núm. 188, de 4 de agosto de 2018, páginas 78281 a 78288 (8 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2018/08/03/9>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2020) Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2021) Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 05/06/2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2022) Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. «BOE» núm. 215, de 07/09/2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10/con>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfeld, N., Terry, G. (2019) : Respuestas a preguntas frecuentes sobre análisis temático. Recuperado de: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents>, [20/04/2024].
- Braun, V., Clarke, V., Hayfeld, N., Terry, G. (2019): Respuestas a preguntas frecuentes sobre análisis temático. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfeld, N., Terry, G.: Respuestas a preguntas frecuentes sobre análisis temático (2019). Recuperado de: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents>, [20/04/2024].
- Burgess, R. G. (1984). In the field: An introduction to field research. Allen & Unwin.
- CaixaBank Research (2024). Fichas Comunidades Autónomas. Comunidad de Madrid. <https://www.caixabankresearch.com/es/publicaciones/fichas-comunidades-autonomas/comunidad-madrid>
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2023). Estadística de la Educación No Universitaria de la Región de Murcia. Portal Estadístico de la Región de Murcia. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/Indice1A.html

- Comunidad de Madrid (2024) Datos y Cifras de la Educación 2023-2024 Retrieved from : https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_presentacion_23_24_1.pdf
- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades (2023). Datos y Cifras de la Educación 2023-2024. Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_presentacion_23_24_1.pdf
- Consejo de Europa (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. <https://rm.coe.int/1680462543>
- Diario Oficial de la Unión Europea (DOEU). Directiva (UE) 2024/1385 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2024, sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. <http://data.europa.eu/eli/dir/2024/1385/oj>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2015). Violence against women: An EU-wide survey. Main Results Report. RETRIEVED FROM: <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report#related>
- Eurostat (2024) Gini coefficient of equivalised disposable income. <https://doi.org/10.2908/TESSI190>
- Eurostat (2024) Gross domestic product (GDP) at current market prices by NUTS 2 region. https://doi.org/10.2908/NAMA_10R_2GDP
- Eurostat (2024) Real GDP growth rate - volume. <https://doi.org/10.2908/TEC00115>
- Fundación ANAR (2022). “Evolución de la violencia contra las mujeres en la infancia y la adolescencia en España (2018-2022), según su propio testimonio”. <https://www.anar.org/fundacion-anar-presenta-un-estudio-sobre-la-evolucion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-en-la-infancia-y-adolescencia/>
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. Á. (2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo. *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online*.
- González García, A. (2015). El ciberbullying o acoso juvenil a través de Internet un análisis empírico a través del modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)
- González Mendoza, L.H. (2013): Acerca de la Investigación Sociológica y la Entrevista Cualitativa. *Revista Electrónica Praxis Investigativa redie* vol. 5, no. .
- González Mendoza, L.H. (2013): Acerca de la Investigación Sociológica y la Entrevista Cualitativa. *Revista Electrónica Praxis Investigativa redie* vol. 5, no.
- Ibáñez, J. (1996). Más allá de la Sociología. El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa, *en Revista Internacional de Sociología*, CSIC, n.º13.
- Ibáñez, J. (1996). Más allá de la Sociología. El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa, *en Revista Internacional de Sociología*, CSIC, n.º13
- Ibáñez, J. (1996). Más allá de la Sociología. El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa, *en Revista Internacional de Sociología*, CSIC, n.º13.
- Ibáñez, J. (1999). El análisis cualitativo en ciencias sociales. Ediciones Morata.
- Instituto de las Mujeres (2023). Informe Mujer en Cifras 1983-2023. Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado. Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/Mujer-Cifras/Home.htm>
- Instituto Geográfico Nacional (IGN) (2011). Superficie y población de las comunidades autónomas. Datos geográficos y toponimia. <https://www.ign.es/web/ign/portal/ane-datos-geograficos/-/datos-geograficos/datosPoblacion?tipoBusqueda=CCAA>

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022) Indicadores de Natalidad. Tasa de Natalidad por comunidad autónoma, según nacionalidad (española/extranjera) de la madre. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1433>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022) Principales Series de Población desde 1998. Población por comunidades, edad (3 grupos de edad), Españoles/Extranjeros, Sexo y Año. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02001.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023) Cifras oficiales de población de los municipios españoles en aplicación de la Ley de Bases del Régimen Local (Art. 17). <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2883&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023) Contabilidad Regional de España. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736167628&menu=resultados&idp=1254735576581
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares, 2023, Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023) Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG). https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023) Población residente por fecha, sexo y edad (desde 1971). <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=56940&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024) Contabilidad Nacional Anual de España: agregados por ramas de actividad. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=69069>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024) Contabilidad Nacional Anual de España: principales agregados. Revisión Estadística 2024. Serie 1995-2023. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177057&idp=1254735576581
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024) Encuesta de CONdiciones de Vida (ECV). Nivel, calidad y condiciones de vida. Coeficiente de Gini. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=49149&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024) Estadística Continua de Población (ECP) https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177095&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024) Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). Septiembre 2024. Datos provisionales https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176996&menu=ultiDatos&idp=1254735576863
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M.J., Ortega-Barón (2019). Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence. *Psychosocial Intervention* 28 (2), 75-81
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008): *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. Journal of School Health*, 78, 496-505
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications.
- Law, D., Shapka, J., Domene, J. & Gagné, M. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of recreative and proactive online agresion. *Computers in Human Behaviour*, 28, 664-672
- Martínez Reyes, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. Editorial Universidad Don Bosco. N° 9.

- Medina, N. F. (2024). Ser o no ser influencer: consecuencias psicosociales en la adolescencia desde una perspectiva feminista. *Igualdad de género en entornos digitales: Desafíos educativos* (pp. 31-52). Dykinson.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Igualdad en Cifras file:///Users/lauradiaz/Downloads/Igualdad_en_cifras._MEFD_2024._Aulas_por_la_iguald.pdf
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (2nd ed.). SAGE Publications.
- O Gómez-Ortiz, EM Romera, R Ortega-Ruiz, R Del Rey (2018). Parenting practices as risk or preventive factors for adolescent involvement in cyberbullying: Contribution of children and parent gender. *International journal of environmental research and public health* 15(12), 2664
- Observatorio de Inmigración. Centro de Estudios y Datos (2021). Informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_extranjera_enero_2021_0.pdf
- Observatorio Nacional de Tecnología y Soceidad (ONTSI) (2022). Informe la serie Policy Brief . https://portal.mineco.gob.es/RecursosNoticia/mineco/prensa/noticias/2022/220429_np_InformeONTSI.pdf
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022). El uso de la tecnología por los menores en España.2022. Madrid. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Olweus, d. (1978): Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley)
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review Cinical Psychology*, 9, 751-780
- Onda Regional Murcia (2023) Retrieved from: <https://www.orm.es/noticias-2023/la-comunidad-mantiene-por-tercer-ano-consecutivo-un-pin-parental-en-primaria-y-secundaria/>
- ONTSI Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022) Retrieved from: https://portal.mineco.gob.es/RecursosNoticia/mineco/prensa/noticias/2022/220429_np_InformeONTSI.pdf
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Pshycology and Phsycological Therapy*, 8(2), 183- 192.
- RTVE, Radio Televisión Española (2020) Retrieved form: <https://www.rtve.es/noticias/20200203/comunidad-madrid-lanza-alternativa-pin-parental-obligando-a-dar-mas-informacion-a-familias/1998616.shtml>
- Rundall TG, Devers KJ, Sofaer S. Introducción al suplemento especial «Métodos cualitativos en la investigación de servicios de salud».
- Save the Children (2019) Violencia viral. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral_1.pdf
- Smith PK (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. *Congreso Educación Palma de Mallorca*.
- Smith, p. K. (2019): Research on cyberbullying: strengths and limitations. In Vandebosch, H., & Green, L. (Eds.): Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people. pp. 9-27. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, p.12.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, p.12.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, p.12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2022). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (5th ed.). SAGE Publications.
- United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (ONU Mujeres) (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 1995. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Vallejo, A. M. P. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*.
- Vox (2024) https://www.voxespana.es/grupo_parlamentario/actividad-parlamentaria/aguirre-denuncia-el-pacto-de-estado-sobre-violencia-de-genero-lo-que-defiende-es-una-ideologia-y-unos-presupuestos-millonarios-20240319
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE Publications.
- William, K. R., & Guerra, N. G. (2007): Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14-S21

7

Anexo

7.1. Conceptos relacionados con la ciberviolencia de género

- **Ciberacoso:** es acoso o intimidación por medio de las tecnologías digitales. Puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles. Es un comportamiento que se repite y que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas⁵.
- **Ciberbullying:** es un término que se utiliza para describir cuando un niño o adolescente es molestado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o abusado por otro niño o adolescente, a través de Internet o cualquier medio de comunicación como teléfonos móviles o tablets. Se caracteriza por que el acoso se da entre dos iguales, en este caso, menores⁶.
- **Ciberviolencia:** es toda acción que se realiza en medios digitales con la intención de causar daño mediante ataques personales, divulgación de información confidencial o falsa, comentarios irrespetuosos, desprestigio de una persona o grupo, sin que éste se pueda defender, ya que, dadas las características de internet, a menudo no saben quiénes son los acosadores ni como huir de ellos. En general se lleva a cabo mediante aplicaciones de mensajería instantánea, redes sociales, foros o chats, correo electrónico y comunidades de juego⁷.
- **Mitos del amor:** Los mitos del amor romántico son un conjunto de creencias e ideas que son socialmente compartidas en una cultura determinada y están relacionadas con la supuesta y esperada naturaleza del amor. Estos mitos románticos son, en términos generales, ficticios, engañosos e irracionales⁸.
- **Redes sociales:** son plataformas digitales formadas por comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común (como amistad, parentesco, trabajo). Las redes sociales permiten el contacto entre personas y funcionan como un medio para comunicarse e intercambiar información⁹.
- **Sexting:** es una combinación de las palabras «sexo» y «texting» (mensajería de texto en inglés), y se refiere al acto de enviar, recibir o reenviar mensajes, fotos o videos de contenido erótico o sexualmente explícito, principalmente a través de dispositivos móviles y plataformas digitales de manera voluntaria.¹⁰
- **Grooming:** es una práctica en la que un adulto se hace pasar por un menor en Internet o intenta establecer un contacto con niños y adolescentes que dé pie a una relación de confianza, pasando después al control emocional y, finalmente al chantaje con fines sexuales.¹¹

5. Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/lac/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>

6. Cyberbullying. *Instituto de Salud del Estado de México* <https://salud.edomex.gob.mx/isem/ciberbullying>

7. El peligro de la ciberviolencia. *Topdoctors*. <https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/el-peligro-de-la-ciberviolencia>

8. Garrido, M. C., & Barceló, M. V. (2019). *Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes*.

9. Redes Sociales. *Concepto*. <https://concepto.de/redes-sociales>

10. ¿Qué es el sexting? ¿Qué es el sexting y cuáles son sus riesgos? Todo sobre el sexting o sexteo. *Protección Online*. <https://www.protecciononline.com/que-es-sexting/>

11. Grooming. *Instituto Nacional de ciberseguridad*. <https://www.incibe.es/aprendeciberseguridad/grooming#:~:text=El%20grooming%20es%20una%20pr%C3%A1ctica,al%20chantaje%20con%20fines%20sexuales>

- **Trata de menores (de 18 años):** el ofrecimiento, la captación, el transporte y/o el traslado – ya sea dentro del país, desde o hacia el exterior-, a acogida o la recepción de personas menores de 18 años con fines de explotación sexual.¹²
- **Violencia estética:** la presión social para cumplir un determinado prototipo estético a toda costa, incluso cuando alcanzarlo supone algún riesgo para la salud mental y física de la persona. Esta violencia es especialmente ejercida hacia las mujeres, quienes son las que más se ven presionadas a someterse a modificaciones estéticas invasivas para alcanzar cánones de belleza que, en la mayoría de las ocasiones, son imposibles.¹³
- **Delitos cibernéticos:** la realización de una acción que reúne las características que delimitan el concepto de ser un delito (hecho antijurídico y reprochable), pero que tiene la característica esencial de utilizar un elemento informático y/o telemático, llegando a vulnerar los derechos del titular o afectado.¹⁴
- **Hipersexualización:** es la obsesión por resaltar los atributos sexuales por encima de todas las demás cualidades que pueda tener un individuo. Uno de sus principales promotores son los medios de comunicación en su conjunto, ya que tienen un gran alcance a nivel social y cultural. Aunque, la mayoría de las veces que se menciona este hecho, se hace referencia únicamente al efecto que tiene sobre la mujer, es un fenómeno que recae sobre los hombres también.¹⁵
- **Tik-Tok:** TikTok es una **red social a través de la que compartir vídeos de corta duración** con efectos, edición, música o filtros. Estos vídeos pueden durar entre 15 y 60 segundos.¹⁶
- **Instagram:** es una red social y una aplicación móvil al mismo tiempo, que permite a sus usuarios subir imágenes y vídeos con múltiples efectos fotográficos como filtros, marcos, colores retro, etc., para posteriormente compartir esas imágenes en la misma plataforma o en otras redes sociales. Esta aplicación o red, es actualmente una de las que mayor crecimiento tiene en el mundo.
- **Sugar Daddy:** son hombres ricos (por lo general de mayor edad) que mantienen un vínculo amoroso con mujeres mucho más jóvenes que ellos. Esta relación se encuentra fundamentada en el interés entre ambas partes, puesto que son mujeres que buscan hombres mayores, exitosos y que tiene dinero, para que satisfagan sus necesidades económicas.¹⁷

12. Conceptos vinculados a la explotación sexual infantil. UNICEF. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Articulos/definiciones_explot.pdf

13. Violencia estética: qué es y cómo afecta a la autoestima y a la sociedad. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/social/violencia-estetica>

14. ¿Qué son los delitos cibernéticos? *Rigoberto Paredes*. <https://www.rigobertoparedes.com/es/que-son-los-delitos-ciberneticos/>

15. ¿Qué es la hipersexualización? *Medium*. <https://medium.com/@asexualidadmx/qu%C3%A9-es-la-hipersexualizaci%C3%B3n-b3230a03bbb>

16. ¿Qué es TikTok, cómo funciona y por qué es importante en tu estrategia? *Webescuela* <https://webescuela.com/que-es-tiktok/>

17. Sugar Daddy. *Concepto*. https://conceptodefinicion.de/sugar-daddy/#google_vignette

- **Internet:** red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación.¹⁸
- **Inteligencia Artificial:** es un campo de la informática que se enfoca en crear sistemas que puedan realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la percepción.¹⁹
- **Generación Faster:** aquellos que consumen los contenidos de audio y video a una velocidad de reproducción mayor de la predeterminada. La generación faster busca maximizar su tiempo, obtener la información de manera más rápida y eficiente, y poder repartirse entre varias actividades.²⁰
- **Influencer:** es una persona activa en redes sociales que, por su estilo de vida, valores o creencias, ejerce un influjo directo en un cierto número de seguidores. Estas figuras públicas expresan opiniones acerca de diferentes temas y se han convertido en embajadores de muchas marcas y abanderados del marketing de la influencia.²¹
- **Estigmatización social:** actitudes y creencias que conducen a las personas a rechazar, evitar y temer a aquellos a quienes perciben como diferentes. El estigma social es un atributo que “convierte” a una persona en distinta de las demás, en alguien “menos apetecible” y hasta inferior con respecto a la figura de una “persona normal y corriente”.²²
- **Abuso cibernético:** El acoso cibernético (o ciberacoso) consiste en utilizar la tecnología para amenazar, avergonzar, intimidar o criticar a otra persona. **es todo aquello que se publica en línea con la intención de hacer daño, avergonzar o molestar a otra persona.**²³
- **Suplantación de identidad:** La suplantación o robo de identidad en internet consiste en hacerse pasar por otra para cometer actividades delictivas, tales como fraude o estafas, obtener datos o información sensible o confidencial, *cyberbullying* (acoso a personas a través de Internet), grooming (abuso sexual de menores).²⁴
- **Control parental:** es un mecanismo usado por adultos para controlar en diferentes sitios web, sistemas operativos o equipos el acceso y uso que los menores de edad le dan a internet. A través del control parental podemos monitorear la navegación, restringir contenidos no aptos para menores y bloquear páginas o usuarios que puedan ser una amenaza para los niños²⁵.

18. Internet. *Real Academia Española* <https://dle.rae.es/internet>

19. Qué es la Inteligencia Artificial. *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia* <https://planderecuperacion.gob.es/noticias/que-es-inteligencia-artificial-ia-prtr>

20. Generación “Faster”: La vida a 1.5 de velocidad. *Listin Diario*. https://listindiario.com/la-vida/20230526/generacion-faster-vida-1-5-velocidad_755512.html

21. Qué es un influencer, qué tipos existen y ejemplos. *HubSpot*. <https://blog.hubspot.es/marketing/marketing-influencers>

22. Estigma social. *ArtSocial*. <https://www.artsocial.cat/articulo/estigma-social/>

23. Acoso cibernético. *Kidshealth*. <https://kidshealth.org/es/teens/cyberbullying.html>

24. ¿Qué es la suplantación de identidad? *Banco Santander*. <https://www.bancosantander.es/glosario/suplantacion-identidad-internet>

25. ¿Qué es el control parental? *GCFGlobal* <https://edu.gcfglobal.org/es/seguridad-en-internet/que-es-el-control-parental/1/>

- **Violencia de género:** actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Si bien las mujeres y niñas sufren violencia de género de manera desproporcionada, los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella.²⁶
- **Chantaje emocional: es una forma de comunicación que persigue la manipulación de una persona sobre otra haciendo uso del miedo, la obligación y la culpa.** El objetivo es usar los sentimientos de alguien para controlar su comportamiento y persuadirlo para que vea las cosas de la manera que la persona chantajista quiera.²⁷
- **Pornografía infantil:** toda representación, por cualquier medio, de un niño dedicado a actividades sexuales explícitas, reales o simuladas, o toda representación de las partes genitales de un niño con fines primordialmente sexuales.²⁸

26. Centro Regional de Información. Naciones Unidas. <https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/>

27. Chantaje emocional, descubre sus múltiples formas. Unobravo. <https://www.unobravo.com/es/blog/chantaje-emocional>

28. Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Oficina del Alto Comisionado. Derechos Humanos. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-child-sale-children-child>