

TRABAJO FIN DE MÁSTER

VIOLENCIA DE GÉNERO, REDES SOCIALES Y ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

GENDER VIOLENCE, SOCIAL MEDIA AND ADOLESCENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

NAMIBIA GÓMEZ AKAPO

DIRECTOR/A:
MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO

Máster en Intervención en Convivencia Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Almería
Convocatoria: Julio 2021



TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR



VIOLENCIA DE GÉNERO, REDES SOCIALES Y ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

GENDER VIOLENCE, SOCIAL MEDIA AND ADOLESCENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

ALUMNO/A:

GÓMEZ AKAPO, NAMIBIA

DIRECTOR/A:

MOLERO JURADO, MARÍA DEL MAR

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CURSO 2020/2021

CONVOCATORIA: JULIO 2021

RESUMEN

Las nuevas formas de interacción y comunicación online cuentan con un carácter accesible para toda la población que se fundamenta en compartir información propia o de terceros bajo la realidad social en las que se encuentran insertas. Estos nuevos entornos online hacen que categorías sociales como el género se vean amenazadas, replicando así las desigualdades reales existentes entre mujeres y hombres, y dejando a las mujeres expuestas a diversos tipos de agresiones. En este escenario, la violencia de género ha traspasado las pantallas, trasladándose a las redes sociales, especialmente en la población joven.

El propósito de este Trabajo Fin de Máster es visibilizar la violencia de género en las relaciones interpersonales en la población adolescente mediante el uso de las redes sociales, pues estos son los sujetos que componen principalmente el colectivo de usuarios de los entornos online. Se trata de una revisión sistemática en la que, en primer lugar, encontraremos un marco teórico compuesto por tres capítulos para abordar el tema en profundidad. A continuación, se ha seleccionado un total de diez artículos de cuatro bases de datos diferenciadas, con la intención de obtener información más detallada acerca del objetivo que abordamos.

El objetivo de esta revisión sistemática es indagar acerca de las publicaciones que abordan el uso de las redes sociales como medio para ejercer violencia de género, tanto en las relaciones sociales como de pareja, de los adolescentes.

Finalmente, los resultados arrojan conclusiones preocupantes sobre el uso indiscriminado de las redes sociales con unos patrones recurrentes y muy definidos en las relaciones de noviazgo adolescente, siendo este medio una fuente de violencia de género en las relaciones sociales y, sobre todo, en las relaciones de pareja.

Palabras clave: *Violencia de género, redes sociales, ciberviolencia de género, adolescentes*

ABSTRACT

The new forms of online interaction and communication have an accessible nature for the entire population that is based on sharing their own information or that of third parties under the social reality in which they are inserted. These new online environments threaten social categories such as gender, thus replicating the real inequalities between women and men, and leaving women exposed to various types of aggression. In this scenario, gender violence has crossed the screens, moving to social networks, especially in the young population.

The purpose of this Master's Thesis is to make gender violence visible in interpersonal relationships in the adolescent population through the use of social networks, as these are the subjects that mainly make up the group online environments users. It is a systematic review in which, first, we will find a theoretical framework made up of three chapters to deal with the subject in depth. Next, a total of ten articles have been selected from four differentiated databases, with the intention of obtaining more detailed information about the objective we are addressing.

The purpose of this systematic review is to inquire about the publications that address the use of social networks as means to exercise gender violence, both in social and intimate relationships, of adolescents.

Finally, the results show worrying conclusions about the indiscriminate use of social networks with recurring and very defined patterns in adolescent dating relationships, this medium being a source of gender violence in social relationships and, above all, in relationships as a couple.

Keywords: *Gender violence, social media, gender cyber violence, adolescents*

Índice



INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	----------

MARCO TEÓRICO

1. CAPÍTULO I: VIOLENCIA ENTRE IGUALES.....	9
1.1. VIOLENCIA. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN.....	9
1.1.1. Concepto de violencia	9
1.1.2. Clasificación de la violencia.....	13
1.2. VIOLENCIA ENTRE IGUALES O FENÓMENO BULLYING	20
1.2.1. Concepto de bullying o acoso escolar.....	20
1.2.2. Formas de acoso escolar.....	22
1.2.3. Participantes del acoso escolar.....	25
1.2.3.1. Características de los agresores	29
1.2.3.2. Características de las víctimas	31
1.2.3.3. Características de los espectadores	32
1.2.4. Consecuencias y efectos del acoso escolar	33
1.3. VIOLENCIA DE GÉNERO	34
1.3.1. Aproximación al concepto de violencia de género	34
1.3.2. Tipos de violencia de género.....	37
1.3.3. El ciclo de la violencia de género	40
2. CAPÍTULO II: REDES SOCIALES EN LA VIDA DE LOS JÓVENES ..	42
2.1. ADOLESCENTES Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)	42
2.1.1. El concepto de adolescente.....	42
2.1.1.1. Diferentes tipos de familia y modelos de enseñanza.....	46
2.1.1.2. El adolescente hoy: Centennials	51
2.1.2. Tecnologías de la Información y la Comunicación	52
2.1.2.1. Definición	53
2.1.2.2. Dispositivos y soportes tecnológicos.....	54
2.1.2.3. Ventajas y desventajas del uso de las TIC en los adolescentes	52

2.2 REDES SOCIALES	58
2.2.1. Definición de red social.....	59
2.2.2. Clasificación de las redes sociales	60
2.2.3. Motivos del éxito de las redes sociales en los adolescentes	63
2.2.4. Redes sociales más utilizadas por los adolescentes españoles	65
2.2.5. Riesgos y consecuencias del uso de las redes sociales en adolescentes ..	66
3. CAPÍTULO III. VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA RED ..	69
3.1. VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES.....	69
3.1.1. Formas de exposición a la violencia de género en adolescentes	70
3.1.2. Factores de riesgo	72
3.1.3. Efectos que provoca la exposición a la violencia de género en adolescentes	76
3.1.4. App, proyectos y programas educativos para prevenir la violencia de género en adolescentes.....	77
3.2. VIOLENCIA DE GÉNERO EN REDES SOCIALES	82
3.3. ¿CÓMO AFECTA LA VIOLENCIA DE GÉNERO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR?	87

MARCO EMPÍRICO

1. INTRODUCCIÓN	92
2. OBJETIVOS	96
3. METODOLOGÍA	96
3.1. Proceso de búsqueda de las publicaciones	96
3.1.1. Criterios de inclusión.....	99
3.1.2. Criterios de exclusión	100
3.2. Proceso de selección de las publicaciones.....	100
4. RESULTADOS	107
5. DISCUSIÓN	117
6. CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS	124

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster consiste en una revisión sistemática respecto a una problemática escasamente explorada e incipiente, como son las violencias de género que se transmiten en las redes sociales. Este trabajo pretende visibilizar las conductas desiguales que se muestran en los entornos online entre hombres y mujeres adolescentes, tanto en las relaciones de pareja como las relaciones sociales, puesto que la ciberviolencia de género, en las sociedades actuales, se ha convertido en una práctica habitual.

A continuación, se pretende aclarar el concepto de violencia de género, caracterizada por ser un tipo de violencia que se inicia desde una ideología cultural, pues parte del sistema social del patriarcado, basado en tradiciones, costumbres y creencias, que favorece el derecho de dominar a los más débiles y legitiman el control de las mujeres por parte de los hombres, originando así una desigualdad entre los sexos. Asimismo, se trata de un tipo de violencia que se dirige sobre las mujeres por el mero hecho de serlo.

Del mismo modo, trataremos las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales, incidiendo en las ventajas y desventajas de estas, los factores de riesgo, porqué son tan utilizadas, los peligros del uso excesivo, y algunas de las redes sociales más utilizadas por los adolescentes. Además, antes de profundizar acerca de la violencia de género a través de las RRSS, es necesario prestar atención a las características del adolescente de hoy, Centennials, y los diferentes tipos de familia y modelos de enseñanza. Este último aspecto es de gran relevancia puesto que el grupo social familiar es de crucial importancia para resolver los diversos problemas que sufre la sociedad, como es, entre otros, la violencia de género, pues su comunicación, su éxito, su modo de constitución y sus valores, pueden ser parte de la solución a estos problemas sociales relevantes.

Finalmente, ahondamos acerca de la violencia de género a través de las redes sociales, dado que actualmente vivimos en una sociedad interconectada, en la que el uso de internet y de las redes sociales está totalmente insertado en la sociedad y son parte de la vida de los adolescentes, siendo indispensable para relacionarse e interactuar con el mundo y con su grupo de iguales. En esta sociedad interconectada debemos resaltar el caso de los jóvenes, los cuales además de realizar tareas con sus compañeros y ver vídeos a través de internet, también mantienen relaciones de pareja, por ejemplo, chateando o compartiendo públicamente a través de las redes sus declaraciones de amor (Blanco, 2014). Por tanto, podemos afirmar que los jóvenes comunican, viven y sienten sus relaciones sociales en las

redes (Estébanez, 2012). Por ello, observamos como en la red también se da la socialización de género (Pérez, 2019).

En este sentido observamos cómo las redes sociales están siendo utilizadas como vía para ejercer violencia de género, convirtiéndose, de este modo, en ciberviolencia de género. Las características que presenta la violencia de género en plataformas virtuales en contraposición de las violencias ejercidas tradicionalmente (*offline*), destaca por ser inapreciable y más sutil, convirtiéndose en un elemento que está presente los 365 días del año y las 24 horas del día a través de una pantalla (Blanco, 2014); incremento del número de perpetradores, con una mayor impunidad para el agresor y creando un aumento de la propagación de los hechos (Estébanez y Vázquez, 2013). Asimismo, los adolescentes confirman que las redes les proporcionan mayor atrevimiento para hacer y decir cosas que no harían en persona, debido al anonimato, que les hace sentir menos culpables e incluso ignorar las consecuencias que tienen sus acciones en la víctima (Pérez, 2019). Otras características que facilitan la amplitud de las ciberviolencias en las redes son, la inmediatez, la rápida viralización, continua hiperconexión, las contradicciones que podemos encontrar en este nuevo medio comunicativo, y la amplitud de audiencia; incrementando con ello la duración del acoso y el daño en las mujeres (Linares et al., 2019).

Y, sin duda, los actos de acoso que reportan muchos adolescentes por medio del teléfono móvil o de las redes sociales, son tendencia y persiste el hostigamiento ilimitadamente. De acuerdo con esta consideración, observamos como el ciberacoso, y en concreto la ciberviolencia de género “*interrumpe como nueva forma de manifestarse la violencia de género*” (Pérez, 2019, p. 48), y esta está presente en la adolescencia aportando datos preocupantes en nuestro país, pues existe un aumento de violencia de género en adolescentes y un aumento de número de denuncias en jóvenes menores de 18 años, creciendo los casos entre los 5 y los 12 años (Fundación ANAR, 2018).

Así pues, con todos estos datos previos del marco teórico y para concluir el trabajo, se ha seleccionado un total de diez artículos en cuatro bases de datos (*Dialnet Plus, Redib, ProQuest y Scielo*), realizando un análisis de estos. Dicha revisión expone los resultados más relevantes obtenidos de estos artículos y su posterior discusión. Por último, a modo de reflexión, se elaborarán unas conclusiones en función de los datos obtenidos en dicho Trabajo Fin de Máster.

MARCO TEÓRICO

1. CAPÍTULO I: VIOLENCIA ENTRE IGUALES

1.1. VIOLENCIA. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN

1.1.1. Concepto de violencia

Antes de profundizar en el término violencia de género, debemos plantearnos en primer lugar qué se entiende por violencia. Son muchos autores que buscan la diferenciación conceptual de este complejo término, y nos topamos con diversas acotaciones, planteadas desde variadas disciplinas: psicoanálisis, filosofía, psicología, sociología y derecho entre otras (Cuervo, 2016). En este sentido, González (2000), en una completa investigación teórica para la definición y la caracterización de la violencia, expone que la violencia es un concepto histórico de carácter fragmentario y multidimensional, por lo que en toda su trayectoria no es posible ni debemos estudiarlo desde alguna disciplina específica como un fenómeno unívoco, sino explicar el concepto desde la superposición de perspectivas teóricas (Martínez, 2016). También, Blair (2009) menciona que el término violencia entraña ambigüedad pues no existe una definición de violencia ampliamente aceptada por los estudiosos. Pese a esto podemos hallar consenso.

Cuando buscamos la definición de violencia en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), nos aparece definida como:

Violencia: 1. Cualidad de violento. 2. Acción y efecto de violentar o violentarse. 3. Acción violenta o contra el natural modo de proceder. 4. Acción de violar a una persona. (“Violencia”, 2014).

Una definición escueta y equívoca, por lo que buscamos más definiciones para clarificar este concepto. Comenzaremos por la Organización Mundial de la Salud, que la define como “*el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad*” (OMS, 2002, p.5), que produzca o posea la posibilidad de ocasionar daño psicológico, trastornos del desarrollo, lesiones o privaciones (OMS, 2002). Definición que nos lleva a concebir la violencia como una acción física que se ejerce hacia un individuo como obstáculo. A la vista de esta descripción, González menciona que el acto violento interna “tres componentes operativos” esenciales: la amenaza o aplicación de una *fuerza física* de forma *deliberada* con el fin de *causar efectos* en el receptor (González, 2000). Al observar esta “tríada conceptual”, la intención que tiene el

emisor al ejercer la fuerza, el tipo de fuerza que se aplica y los efectos que acarrear dichos actos, nos permiten establecer una gran gama de situaciones que son denominadas como violentas, que va desde la delincuencia o el homicidio hasta el terrorismo (González, 2000).

Si profundizamos en la particularidad del problema, podremos observar dos elementos que definen la violencia. Por un lado, el carácter relacional, pues a través de la violencia se actúa en contra de la voluntad de otra persona y un modo especial de interacción social. Por otro lado, el ataque contra los derechos fundamentales de las personas, pues “*es un ataque contra la integridad física y moral de alguien quien se está vedando o limitando gravemente su capacidad de actuar con libertad*” (González, 2000, p. 155).

Torrico y Sartín (2011) entienden que el concepto de violencia suele referirse a fenómenos de fuerza, coerción y destrucción que suceden en la sociedad, en las relaciones e incluso en la naturaleza. Además, exponen algunas definiciones de otros autores como Debarbieux (2001), los cuales incluyen como requisito que esa fuerza entre personas sea física e incluso que se empleen armas (Torrico y Sartín, 2011). Otros autores la definen como “*actos, actuaciones, destructores de una realidad, propia o ajena*” (Funes, 1995).

En esta línea, Domenach (1981) llama violencia al “*uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente*” (p. 36). Nos da un ejemplo claro para comprender esta definición, pues nos explica que el robo no es siempre violencia, sin embargo, una violación es una forma pura de violencia, debido a que se obtiene mediante la fuerza algo que habitualmente se obtiene por consentimiento. Es en este punto donde reside lo fascinante y aterrador de la violencia, debido a que esta brinda la “*posibilidad de instituir, en beneficio del más fuerte, relaciones ventajosas economizando trabajo y palabras*” (Domenach, 1981, p. 36).

Asimismo, para Jean-Marie Domenach la violencia que conocemos hoy es aprendida bajo tres aspectos: 1) *el aspecto psicológico*: concebido como una descarga irracional de fuerza y con frecuencia criminal; 2) *el aspecto moral*: definido como un atentado contra la libertad y los bienes de otro individuo; y 3) *el aspecto político*: entendido por el uso de la fuerza para “apoderarse del poder” o poder derivarlo a fines ilícitos (Blair, 2009).

Para Guerra “*la violencia es un estilo de afrontamiento y respuesta cotidiana, individual o colectiva, a los hechos y situaciones de la vida y a los derechos y libertades de las personas, en las que se hace uso indebido del poder, la autoridad y de la fuerza*” (2006, p.72). Por tanto, se caracteriza por ser un acto incorrecto e injusto.

A través de estas definiciones nos encontramos en la necesidad de analizar las diferencias entre agresividad y violencia, siendo dos términos que suelen emplearse como sinónimos. Como hace referencia José Sanmartín la agresividad es “*una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos*” (Sanmartín, 2007, p. 9). Sin embargo, el término violencia se suele usar para referirse a conductas agresivas que están caracterizadas por su intensidad, ímpetu, malignidad o perversión. La violencia tiene una tendencia ofensiva contra los derechos de los seres humanos, así como de la integridad tanto física, moral o psicológica de estos. Asimismo, estas conductas suelen sobrellevar la ausencia de aprobación social e incluso la ilegalidad, al ser en ocasiones estas conductas sancionadas por la ley. Por tanto, las características apuntadas de la violencia no son elementos que definen la agresión, debido a que no todas las conductas agresivas tienen por qué ser ilegales, y a menudo, posee una justificación. Normalmente, el término agresión se emplea para etiquetar ciertos comportamientos “animales”, mientras que suele reservarse la violencia para definir “acciones humanas” (Carrasco y González, 2006).

En este sentido, podemos entender que “*el ser humano es agresivo por naturaleza, pero será violento o no en función a su propia historia individual y el contexto en el que se encuentre inmerso*” (Torrice y Sartín, 2011, p. 27). Esto implica que, mientras que la violencia es patrimonio exclusivo de los seres humanos, la agresividad se da de forma innata en todos los seres vivos. Estos actos no tienen justificación, ya que como plantea Sanmartín “*inevitable es la agresividad, pero perfectamente evitable la violencia*” (Citado en Torrice y Sartín, 2011, p. 27).

Una vez aclarados dichos conceptos, Torrice y Sartín (2011), siguiendo las aportaciones de Corsi y Peyrú (2003), respaldan la existencia de una serie de denominadores comunes que explican la construcción de la violencia y sobre cuales se podría incidir para prevenirla. Estos son:

1. *Invisibilización* Si la violencia no se puede observar materialmente, es decir demostrar físicamente, se desmiente. Por ello, la violencia de género y la violencia psicológica ha estado invisibilizada tanto tiempo, pues estuvo oculta hasta que se empezó a denunciar.
2. *Naturalización*. Se utiliza la violencia, en cualquiera de sus tipos, como medio legitimado de ejercicio de poder, llevando a la violencia hasta el punto de que no se considere violencia por su naturalización.

3. *Insensibilización*. Las personas nos acostumbramos a determinados patrones de conducta que, aun siendo negativos, nos hacen insensibles a los mismos. La violencia al verse en la televisión, los videojuegos o en el cine provoca que nos acostumbremos a dichos actos, creando a su vez más demanda y menos sensibilización. “*Cuando las acciones violentas predominan se genera un efecto muy similar al de la tolerancia a la droga que ocurre en las adicciones: se requieren dosis cada vez mayores de violencia para producir algún efecto*” (Citado en Torrico y Sartín, 2011, p. 37).
4. *Encubrimiento*. Existe la violencia, las personas lo observamos, pero existe una conducta de encubrir actos violentos, sobre todo, en organizaciones públicas y privadas. De hecho, observamos cómo las personas que encubren solo muestran cierta culpa cuando tales actos se hacen públicos, además de intentar limpiar la imagen de la organización que no ha detenido los actos. Las personas que son víctimas de acoso laboral y sexual en el trabajo sufren un verdadero calvario por la falta de apoyo por parte de la organización.

Asimismo, Torrico y Sartín (2011) bajo las aportaciones de Corsi y Peyrú (2003), nos indican que existen operaciones psicológicas que favorecen la violencia: 1) *Negar la propia vulnerabilidad*, no entienden que todas las personas podemos ser susceptibles de ser víctimas de cualquier acto violento, asumiendo que eso no nos puede pasar a nosotros, aunque todos recibimos y ejercemos violencia; 2) *Subrayar las diferencias*, con el propósito de justificar el origen de diversos actos violentos o la no resolución de conflictos; 3) *Exagerar* la incompatibilidad de los intereses enfrentados, extendiendo la sensación de que un conflicto es irresoluble; 4) *Exaltar las acciones violentas*; 5) *Definir con rigidez*; 6) *Minimizar la importancia* de los costes materiales y humanos que conllevan los actos violentos; y 7) *Negar y desconocer*, no solo el hecho de lo que suponen los actos violentos, sino también el hecho de su existencia (Torrico y Sartín, 2011).

A modo de conclusión, es necesario conocer los resultados de las conductas violentas, que constantemente son notorias para las víctimas, como pueden ser los daños psicológicos y las “deficiencias del desarrollo” que comprometen el bienestar de la comunidad, individuos y familia; además de la muerte y las lesiones (OMS, 2002). Pues derivan grandes consecuencias de la violencia, debido a que esta “*obstaculiza la autorrealización humana, puesto que al sufrir la persona o las personas acciones que les afectan física, afectiva, somática y mentalmente, de forma negativa, su desarrollo potencial y su realización quedan mermadas o anuladas*” (Guerra, 2006, p. 73).

1.1.2. Clasificación de la violencia

Existen numerosos criterios para clasificar la violencia. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (1996), por medio de las características de los que realizan el acto de violencia, podemos clasificarla según tres categorías principales (Torrigo y Sartín, 2011):

1. *Violencia autoinfligida o autoinferida.* Se ha definido como aquellos comportamientos deliberados y violentos dirigidos a sí mismo. Entre los tipos de violencia autoinferida se incluyen los comportamientos autodestructivos, en los cuales el sujeto no quiere causar su muerte, por ejemplo, la automutilación, y los intentos de suicidio, que en varias ocasiones pueden acabar en suicidio.
2. *Violencia interpersonal.* Se refiere a los comportamientos violentos entre individuos, se conozcan o no, que puede caracterizarse como una relación entre agresor y agredido. Este tipo de violencia puede ser clasificada según la edad y el sexo de la persona que es agredida. Por ejemplo, la violencia de género constituye un ejemplo significativo de este fenómeno. Asimismo, la violencia interpersonal puede suceder en la comunidad o dentro del seno familiar y puede ser permitida por el Estado. Entre los diversos tipos de violencia interpersonal, podemos aludir el acoso, la intimidación, el abuso infantil y aquella vinculada a actos criminales como el homicidio o el atraco (Torrigo y Sartín, 2011).
3. *Violencia colectiva.* Se entiende por violencia colectiva a aquella que es utilizada como herramienta por parte de grupos sociales o políticos contra otro conjunto de individuos para alcanzar objetivos específicos de carácter económico, político o social. La guerra y el terrorismo son de los dos tipos de violencia colectiva más perpetradas por el Estado y más altamente organizados. Algunos ejemplos de violencia organizada son los conflictos raciales o religiosos entre grupos, así como actos de odio contra la diversidad sexual o la violencia entre pandillas.

Atendiendo a la catalogación de Sanmartín (2007), es posible estructurar la violencia prestando atención a la modalidad en que es llevada a cabo, ya sea activa o pasiva; atendiendo al agresor o al tipo de daño ocasionado, o el contexto en el que sucede.

Clasificación de violencia según los puntos de observación desde los que se percibe (Sanmartín, 2007):

1. *Violencia activa, violencia pasiva*

La violencia puede ser activa, si existe violencia por acción, o también pasiva, por inacción u omisión. Por ejemplo, como expone Sanmartín (2007) puedo pegar o causar daño a alguien porque me apetece hacerlo, siendo violencia; pero, además, puedo cesar de hacer algo de manera intencionada que sé que es preciso para salvaguardar la integridad física o psíquica de otra persona. Una muestra de violencia pasiva sería no darle el medicamento a un enfermo que la precisa.

2. *Clases de violencia según el daño causado*

Se pueden distinguir cuatro formas de violencia atendiendo al daño causado:

- *Violencia física.* Se entiende por las acciones u omisión de estas que causan o pueden llegar a producir una lesión física. Por tanto, podemos definirla como “*cualquier acto por medio del cual se ataca la integridad de la persona con el ánimo de causar un daño físico, además del psicológico que conlleva toda la agresión*” (Torrigo y Sartín, 2011, p. 39).
- *Violencia emocional.* Se concibe por cualquier acción u omisión que produce o puede llegar a producir de manera directa un daño psicológico. Podemos apreciarlo en el lenguaje verbal y no verbal. Este tipo de conductas están orientadas a desestabilizar emocionalmente a una persona, y en la práctica, se presentan en forma de chantajes, humillaciones, chantajes, críticas y amenazas, creando que la víctima sea sumisa del agresor y considere que es culpable de las acusaciones que recibe y de la violencia sufrida (Torrigo y Sartín, 2011).
- *Violencia sexual.* Se concibe como la suma de daños emocionales y físicos, siendo este tipo de violencia, cualquier conducta que un individuo utiliza con la finalidad de obtener una gratificación o estimulación sexual.
- *Maltrato económico.* Uso de los recursos económicos o propiedades de un individuo sin haber sido autorizado o de manera ilegal.

3. Clases de violencia según el tipo de víctima

- *Violencia contra la mujer.* Por violencia de género, Sanmartín (2007) expone que es aquella que se perpetra contra un individuo porque se considera que no está cumpliendo con las funciones que tradicionalmente se le han sido asignadas.
- *Violencia contra niños.* Se entiende por la violencia que incurre, de manera reiterada o puntual, contra la integridad física, psíquica y sexual de un menor.
- *Violencia contra personas mayores.* Cualquier acción deliberada que perjudique o pueda afectar a una persona mayor de 64 años, o cualquier negligencia que la despoje del cuidado necesario para su bienestar. Sanmartín señala que, en España, la gran mayoría de los afectados por este tipo de agresión son mujeres (Sanmartín, 2007).

4. Clases de violencia según el escenario en el que ocurre

- *Violencia en el hogar (violencia doméstica).* El hogar es uno de los escenarios en los que más surge la violencia y en la que los sujetos implicados pueden ser todas las personas que viven en un domicilio. Se trata de la llamada “violencia doméstica”.

Los efectos psicológicos de estas experiencias pueden ser devastadoras y perpetuarse en el tiempo, observándose a través de desórdenes depresivos, intentos o ideas suicidas, trastornos de ansiedad y/o estrés postraumático en personas expuestas a la violencia en sus domicilios. Asimismo, se ha demostrado cómo la violencia doméstica trae consigo sentimientos de rabia, tristeza, vergüenza, culpabilidad, desconfianza y pensamientos suicidas entre los jóvenes y adolescentes (Suárez et al., 2018).

Dicho esto, es necesario evitar las confusiones terminológicas entre “violencia de género” y “violencia doméstica”, pues la vivienda solo es un contexto más donde puede darse la violencia de género, pero esta no está relacionada con el contexto donde ocurra, sino con el tipo de víctima objetivo (Sanmartín, 2007).

- *Violencia en la escuela.* En la escuela encontramos violencia cruzada de docentes a alumnos, de alumnos a docentes, de familias a docentes y entre iguales. Una de las modalidades de acoso escolar que más notoriedad ha cobrado últimamente, es la ejercida por los docentes hacia el alumnado, pudiendo ser a veces inapreciable o estar enmascarado como ejercicio de autoridad o poder. Este suceso es agravado, pues la equiparación de fuerzas es imposible, y aún más, cuando los docentes justifican el abuso de poder como la única solución para no perder el respeto o el control de su alumnado (Gallego et al., 2016). Sin embargo, actualmente la violencia dada entre iguales es la que instiga mayor alarma social.

Multitud de estudios revelan una elevada tasa de ideación e intentos suicidas en aquellos jóvenes y adolescentes que se han visto involucrados de manera prolongada en violencia escolar, principalmente en adolescentes que han sido las víctimas de tales actos (Suárez et al., 2018).

- *Violencia en el trabajo.* Sanmartín (2007) expone que este tipo de violencia adopta principalmente dos modalidades, designadas “acoso moral” y “acoso sexual”. Por *acoso moral* en el lugar de trabajo, se concibe como todo acto abusivo, de carácter reiterado, que atenta contra la integridad psicológica o física de un trabajador, lo que conduce a un mal ambiente laboral y pone en riesgo la conservación del empleo de la víctima. Este tipo de acoso moral es denominado <<*mobbing*>> y se trata de una forma de violencia casi invisible, fría e insidiosa, lo que la vuelve más peligrosa.

El acoso sexual en el puesto de trabajo es todo comportamiento con connotación sexual que sufre un empleado sin su aprobación, comportamiento que es hiriente, degradante e intimidatoria para la víctima.

- *Violencia en la cultura.* Se entiende por aquella violencia intrínseca que poseen algunas culturas como tradición. Entre las distintas formas de violencia en la cultura suele destacar la “mutilación genital femenina”. La mutilación genital femenina (MGF) se considera como todos aquellos procedimientos que involucran la amputación total o parcial de los genitales externos femeninos u otras lesiones genitales por razones no médicas (OMS, 2002).

La OMS establece una clasificación de cuatro tipos de mutilación genital femenina: *clitoridectomía* o extirpación total del glande del clítoris, con el objetivo de eliminar el placer sexual de las mujeres; *excisión* o extirpación del clítoris con la extirpación total o parcial de los labios menores; *infibulación* o extirpación total o parcial de los genitales externos femeninos y estrechamiento o sutura de la abertura vaginal, dejando una pequeña abertura para la descarga de orina y sangrado menstrual; y otras formas sin clasificar, como las perforaciones o pinchazos en el clítoris o labios menores, cauterización con fuego del clítoris o la introducción de hierbas o sustancias corrosivas en la vagina (WHO, 1998).

- *Violencia en las calles (violencia callejera)*. De acuerdo con Sanmartín (2007), entre las formas más destacables de violencia callejera, encontramos la violencia delictiva, que puede ser organizada o no. La diferencia entre ambas reside en la característica de que la violencia delictiva organizada es ejercida por un grupo de individuos con una estructura de patrones empresariales. En estos grupos se configuran principalmente las mafias, las cuales se dedican al chantaje, blanqueo de capitales, corrupción, y actualmente, con el tráfico de personas.

Es necesario tener en cuenta esto, pues existen distintas formas de violencia cometidas por organizaciones cuyo carácter no es empresarial, por ejemplo, la violencia perpetrada por bandas jóvenes y la “violencia callejera” (Sanmartín, 2007). En primer lugar, entre bandas juveniles destacan los grupos ultraderechistas como los “Skin” o “cabezas rapadas” y suelen encontrar los campos de deportes como un lugar privilegiado para ejercer la violencia. En cambio, la violencia callejera, está formada principalmente por grupos de inmigrantes y que, en apariencia, la violencia puede ser la respuesta ante la discriminación y el desprecio de la comunidad.

Asimismo, existen actos violentos que no son consumados por bandas organizadas, sino por grupos formados por jóvenes que quieren pasarlo bien a costa de utilizar la violencia o, por el contrario, la violencia ejercida por sujetos aislados, adoptando diversas variantes, que va desde la delincuencia hasta el asesinato en serie y las agresiones sexuales.

- *Violencia en las pantallas.* Por una parte, podemos observar como en los espacios informativos existe un espacio reservado para tratar la violencia. Este espacio es la sección de sucesos, la cual cada vez cuenta con más tiempo en pantalla en detrimento de otros espacios y que suele mostrar información rodeada de sensacionalismo y morbosidad.

Por otro lado, en los espacios de entretenimiento, por ejemplo, en los programas del corazón, siempre hay un espacio para la violencia. Es en estos programas del corazón escenifican uno de los tipos más terribles de violencia, la violencia de las palabras, a lo que antes Sanmartín (2007) ha llamado “violencia emocional”.

5. *Clases de violencia según el tipo de agresor*

Por último, entre las distintas formas que acoge la violencia según el tipo de victimario, destacamos:

- *Violencia juvenil.* Se refiere a los múltiples actos u omisiones que implican quebrantar la ley y que hacen que el joven tome contacto con el sistema judicial. La violencia juvenil se ha instaurado como algo habitual y una salida a su aburrimiento. No obstante, según los datos del Ministerio de Interior, en términos absolutos, el número de menores detenidos, en España, ha descendido más de un 10% entre los años 2000 y 2005 (Sanmartín, 2007).
- *Violencia terrorista.* El terrorismo, nazca de donde nazca, es el intento de destruir el orden establecido o crear un clima de terror “*a través de la destrucción y la muerte del mayor número de personas posibles. Este es su objetivo inmediato*” (Sanmartín, 2007, p.18). En consecuencia, el terrorismo es inmoralmemente incorrecto, pues intenta intimidar, y por consiguiente dañar, al mayor grupo de personas inocentes posible. La intimidación es el punto clave, pues en los atentados terroristas los destinatarios no son las víctimas, sino la audiencia, pues como expone Sanmartín “*el terrorismo es matar para ser noticia*” (2007, p. 18).

- *Violencia psicópata.* La violencia psicópata tiene una cierta similitud con la violencia terrorista, en el hecho de que en ambos casos los agresores no empatizan con sus víctimas y poseen la capacidad de matarlos o provocarles sufrimiento sin remordimientos. A pesar de ello, el terrorista no siente que está haciendo el mal y para él sus atentados forman parte del conjunto de instrumentos para defender a los “suyos” como soldado, es lo que ha adquirido y en lo que cree. (Sanmartín, 2007). En cambio, el psicópata sufre un trastorno de personalidad que le imposibilita diferenciar entre lo que es entendido por lo correcto, el bien, y lo erróneo, pero, le lleva a optar por lo que le produce placer, en este caso el mal. El motivo de que el psicópata no pueda empatizar con sus víctimas es debido a que carece de ciertas claves emocionales que produce que no pueda relacionar sus acciones con las emociones que las acompañan comúnmente. Esas disfunciones emocionales, que les hacen sentir placer en acciones que normalmente crean repulsión, es probable que emanen de problemas en el corte biológico (Raine, 2002).

- *Crimen organizado.* El crimen organizado corresponde a un modelo empresarial, aunque no debemos confundirlo con el terrorismo. Está formado por un grupo jerarquizado de personas que tienen como fin el enriquecimiento ilegal a costa del resto de miembros de la sociedad y que utilizan el crimen como medio para alcanzar beneficios. Entre los medios empleados para conseguirlo, encontramos el chantaje, la corrupción y la fuerza. Y como plantea Sanmartín (2007), las mafias “*constituyen el paradigma del crimen organizado*” (p. 20).

1.2. VIOLENCIA ENTRE IGUALES O FENÓMENO BULLYING

1.2.1. Concepto de bullying o acoso escolar

Aunque existen matices dispares cuando intentamos definir el acoso escolar, encontramos múltiples definiciones que encuadran el acoso escolar bajo una serie de características similares.

El acoso escolar o también denominado *bullying*, término acuñado por el destacado investigador noruego Dan Olweus, es un tipo de violencia que se manifiesta por “*agresiones psicológicas, físicas o sociales*” (Cepeda-Cuervo et al., 2008, p.518), de manera reiterada, que recibe un niño en el entorno escolar por parte de sus compañeros. Oñate y Piñuel (2005) en su definición de acoso escolar añaden que este tipo de maltrato verbal y modal hacia la víctima busca como fin asustarlo, apocarlo, someterlo, amenazar y atentar contra la dignidad de esta.

Para Sullivan et al. (2005, p. 5) el acoso escolar es un desequilibrio de poderes y consta de los siguientes elementos:

1. *La persona que acosa tiene más poder que la persona que es victimizada.*
2. *La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta.*
3. *La intimidación puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele normalmente continuar.*
4. *Normalmente se produce a lo largo de un período, aunque los que intimidan de una manera regular también pueden protagonizar incidentes aislados.*
5. *Una víctima del acoso escolar puede sufrir daños físicos, emocionales o bien psicológicos.*
6. *Todos los actos de intimidación tienen una dimensión, ya sea emocional o psicológica.*

Para poder diferenciar el *bullying* a otro tipo de acciones violentas, Cepeda-Cuervo et al. (2008) nos muestra que es preciso identificar dos peculiaridades principales que identifican el acoso escolar. En primer lugar, la existencia de una relación de dominio-sumisión entre el acosador o los acosadores y la víctima. En segundo lugar, la reiteración de situaciones de agresión, pues como manifiesta Olweus (1998), un alumno es víctima de acoso e intimidación cuando “*está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*” (p. 25).

El autor detalla que una *acción negativa* se produce cuando una persona, de manera intencionada, hace sentir incómoda a una persona, le causa daño o la hiere. En este sentido, se pueden llevar acciones negativas mediante la palabra, por ejemplo, haciendo uso de burlas, con amenazas, poniendo moteos o tomando el pelo. Del mismo modo, se comentan acciones negativas cuando alguien empuja, da una patada, golpea o impide el paso a otra persona utilizando el contacto físico. Aunque también, es posible cometer acciones negativas sin contacto físico y la palabra, por ejemplo, mediante gestos obscenos, haciendo muecas, negándose a cumplir las necesidades o deseos de una persona, o excluyendo adrede a alguien de un grupo (Olweus, 1998, p. 25).

Las definiciones que hemos aportado anteriormente enfatizan que las acciones negativas se producen de manera reiterada en el tiempo, excluyendo acciones ocasionales dirigidas a un estudiante de manera puntual, así como que el acoso puede ser ejercido por parte de un solo agresor o de un grupo. También, el objetivo de los agresores puede estar centrado en un único sujeto o varios, pero este último caso suele darse con menos frecuencia. Sin embargo, aunque probablemente tendemos a pensar que el fenómeno *bullying* se origina a causa de la existencia de un sujeto que agrede y un afectado que padece las consecuencias, sabemos con seguridad que existe otro rol determinante durante el acoso, que es la persona que observa lo que ocurre. Sin duda, el espectador juega un papel decisivo en la solución final del acoso, por encima de la víctima y el agresor (Sullivan et al., 2005).

En este sentido, tras los hallazgos de Juvonen et al. (2003) en cuanto al papel que juegan los espectadores en que el acosador actúe en mayor o menor medida, subrayan que es importante abordar el acoso escolar como un problema sistemático en el que debe estar involucrado todo el colectivo de iguales. Algunos estudios, reportan que en el 85% de las situaciones de intimidación escolar los observadores están presentes, además, se aprecia como el número de observadores presentes en las situaciones de victimización en el patio de recreo ascienden al 88% (Cuevas y Marmolejo, 2016).

Al respecto, es necesario comprender para qué sirven los programas de anti-acoso escolar en toda la escuela, con el objetivo primordial de cambiar las dinámicas de los compañeros observadores, los cuales fomentan y mantienen la intimidación, mediante la concienciación de cómo los transeúntes pueden contribuir al problema del acoso. Sin duda, es esencial aumentar la empatía por las víctimas, haciéndoles conscientes de la difícil situación que viven las víctimas acosadas. Pues como se indica en el artículo "*Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled*" el acoso no solo afecta a las personas que

están directamente involucradas, también influye a todos los adolescentes y jóvenes que son testigos del acoso escolar, ya que como muestran las estadísticas en una encuesta nacional en Estados Unidos, los problemas asociados a la victimización y al acoso escolar afectan a una gran parte de la juventud, siendo para un 68% de los jóvenes en edades comprendida entre los 12 y 15 años un gran problema (Juvonen et al., 2003). De hecho, Aguado-Díaz (2005) deduce que el *bullying* se trata de “un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, como víctimas, agresores o espectadores” (p. 550).

1.2.2. Formas de acoso escolar

En su forma más general, el fenómeno *bullying* consiste en la opresión ejercida, tanto física como psicológicamente, de modo continuado en el tiempo por parte de una persona con poder superior al de la persona que es intimidada.

El maltrato por abuso de poder se puede expresar de múltiples formas, tratándose de maltrato *directo*, en las que las agresiones cuentan con un carácter intimidatorio, pero que a la vez contienen daño verbal y físico; o bien tratarse de un maltrato *indirecto*, como puede ser la exclusión (Defensor del Pueblo, 2005). Por lo tanto, el maltrato se puede representar en forma de maltrato verbal, maltrato físico y exclusión social. Del mismo modo, esta clasificación habitualmente se puede distinguir en diversas formas en las que se ejerce el maltrato (Defensor del Pueblo, 2005):

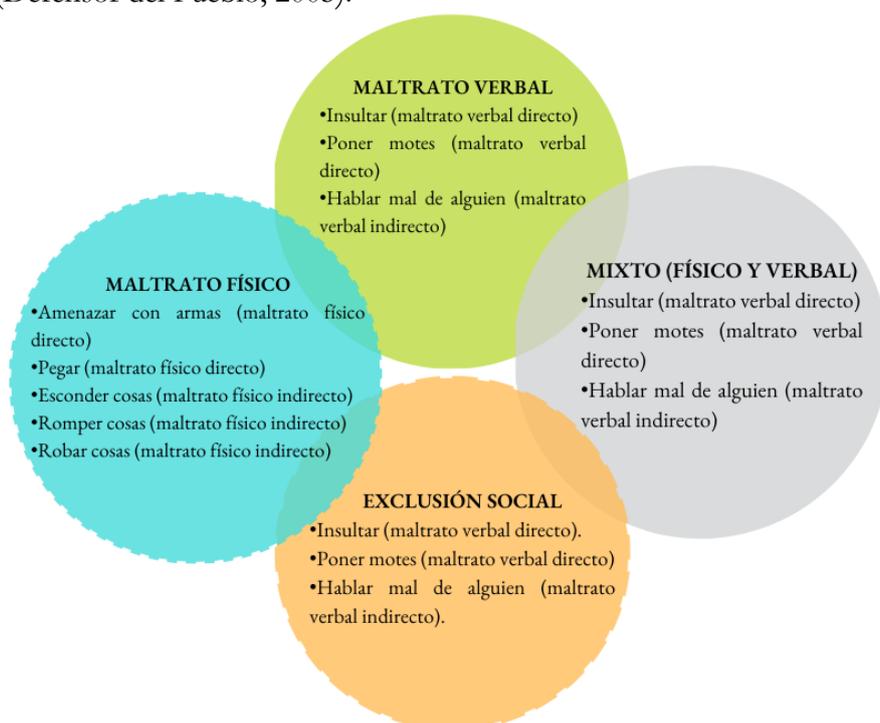


Figura 1. Tipos de maltrato entre iguales (adaptado de Defensor del Pueblo, 2005)

Sullivan et al. (2005) añaden que “*el acoso escolar puede ser físico o no físico y puede incluir daños materiales*” (p. 5):

- *Acoso físico*: Se entiende como la representación más obvia del acoso escolar, y surge cuando un individuo sufre algún tipo de ataque físico, como ser mordida, golpeada, arañada o pateada.
- *Acoso no físico*: También entendido en ocasiones como agresión social. Es aquel acoso que puede ser verbal o no verbal.
 - *Acoso verbal*. Se acuña este tipo de acoso a las intimidaciones o amenazas, llamadas telefónicas ofensivas, comentarios xenófobos, burlas, comentarios groseros o la difusión de rumores falsos.
 - *Acoso no verbal*. El acoso se puede dar de forma directa o indirecta. El directo usualmente es acompañado de intimidación verbal o física, en el caso del acoso verbal no indirecto, incluye la manipulación y suele ser inapreciable.
 - A. *Acoso no verbal directo*. Se utiliza para mantener el poder y tener el dominio total sobre alguien, con el fin de amedrentarlo y hacerle saber que puede ser víctima de sus ataques. En el acoso verbal no directo, se incluyen los gestos de desprecio y groseros, aunque en ocasiones no se conciba como acoso.
 - B. *Acoso no verbal indirecto*. Acciones realizadas por el agresor de manera premeditada para hacer que el resto de compañeros desarrollen sentimientos de hostilidad hacia alguien. Para ello, aísla a la víctima, se le excluye de las actividades, la ignora y envía notas ofensivas.
- *Daños materiales*: Este acoso va desde robar las pertenencias de un individuo hasta romper su vestimenta.

En este sentido, en el *Informe Cisneros X Oñate y Piñuel (2007)* proporcionan una clasificación de las diferentes formas de acoso y tipos de violencia entre iguales que se pueden ejercer, que con frecuencia estas aparecen de forma simultánea:

- Físico: Es la más visible, pero la que se da con menor frecuencia.
- Psicológico: En el 90% de las ocasiones es más difícil de detectar y conlleva secuelas psicológicas mayores.

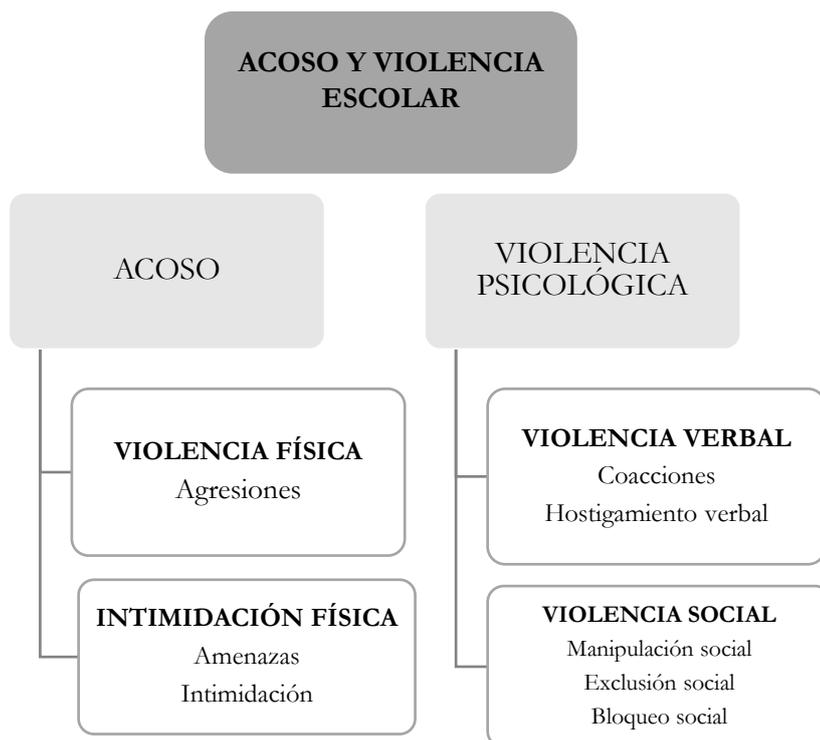


Figura 2. *Tipos de maltrato entre iguales* (adaptado de Oñate y Piñuel, 2007).

Con la llegada de las TIC y la facilidad de acceso a estas por los jóvenes, han aparecido otras formas de acoso. Enríquez y Garzón (2015), han identificado otros tipos de acoso escolar, entre otros el *ciberacoso* o, en inglés, *ciberbullying* definido como “*el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería ins-tantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento en línea difamatorio, de un in-dividuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro*” (p. 227). Del mismo modo, Fernández et al. (2016) han añadido a esta clasificación el *Dating violence*, un tipo de acoso entre las parejas adolescentes en el que prevalece el acoso emocional y puede desencadenar en violencia de género.

1.2.3. Participantes del acoso escolar

Tradicionalmente en el fenómeno de acoso escolar entre iguales se han estado dirigiendo las investigaciones mayoritariamente hacia las partes más perceptibles de estas situaciones como son los agresores y las víctimas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que estos no son los únicos roles que están implicados, tal y como indican autores como Salmivalli et al. (1996) en *Bullying as a group process*. Debemos dejar de lado la percepción del acoso escolar como un problema entre el victimario y la víctima, y concebirla como un proceso grupal. Por ello, es interesante estudiar el rol asumido por los observadores, no cayendo en el error de situarlo en un plano secundario.

Los agentes principales del *bullying* son la víctima, el agresor y los observadores (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Olweus, 1998). Carretero (2011), tras la profundización en su estudio sobre el acoso escolar, identifica diferentes subtipos de estos tres principales roles en los escenarios de acoso escolar entre estudiantes:

Agresor:

Salmivalli et al. (1996) atendiendo al agresor, lo diferencia siguiendo esta tipología (Citado en Carretero, 2011):

- *Agresor Líder*: Alumnado que inicia la agresión en situaciones de acoso entre pares.
- *Agresor Seguidor*: Jóvenes que no ponen en marcha la agresión, pero que apoyan y se unen al agresor líder.
- *Agresor Reforzador*: Grupo de adolescentes y niños que se unen con frenesí al acoso cuando alguien previamente lo ha iniciado, proporcionando audiencia para el agresor. Su rol es observar qué está pasando y alentar el acoso hacia la víctima mediante risas y gestos.

Adicionalmente, Nocito (2017) indica que podemos diferenciar dos perfiles de agresor:

- *Agresor Activo*: Sujeto que arremete de manera personal y directa contra un individuo.
- *Agresor Indirecto*: Es la persona que, con el propósito de aislar a la víctima, controla desde la sombra a su grupo de seguidores.

Víctima:

Díaz-Aguado (2005) determina que existe dos situaciones entre los estudiantes víctimas de acoso escolar:

- *Víctima Pasiva o típica:* Es el tipo de víctima más común caracterizado por no tener apoyos. Además, estas víctimas tienden a culpabilizarse de la situación, interpretando que se merecen la situación que está viviendo e incluso negarla por vergüenza. Esta falta de reacción y aceptación por parte de la víctima permite al agresor convertirlo en el punto de ataque de sus abusos. Son jóvenes con escasa asertividad, inseguros, tímidos, con dificultades para comunicarse, con una conducta pasiva, ansiedad constante y una baja autoestima. Se trata de individuos que manifiestan gran vulnerabilidad por no poder defenderse ante los ataques y presentan miedo ante la violencia.
- *Víctima Activa:* Son los alumnos más impopulares caracterizados por estar en una situación de aislamiento, llegando a ser rechazados por la gran totalidad del grupo-aula. Tienen rasgos que les caracteriza como problemas de concentración, hiperactividad, agresividad y poca tolerancia a la frustración. Presentan una tendencia incontrolable y excesiva de actuar ante el acoso, pero sin pensar bien cómo va a actuar, reaccionando con conductas agresivas. Son personas ansiosas y agresivas, por lo que resultan molestos para el resto de sus compañeros, llegando a pensar que se merecen lo que les pasa. Estas características han originado que en ocasiones estas víctimas sean denominadas “*víctimas provocadoras*” (Díaz-Aguado, 2005, p. 551), asociación que se debería evitar para evitar culpabilizar a la víctima. A largo plazo este tipo de víctimas activas suelen tener un peor pronóstico.

Espectadores:

- *Defensores:* Estudiantes que intentan ayudar o proporcionar ayuda a la víctima. Estudiantes cuyo comportamiento es anti-acoso, poniéndose de lado de la víctima y tratando que el resto de los estudiantes dejen de acosar (Salmivalli, 1999).

- *Espectadores*: Alumnos que no se encuentran involucrados en las situaciones de acoso. Podemos distinguir dos grupos de espectadores, quienes están al tanto de la situación, pero no intervienen en ella, y aquellos que no son conocedores del acoso ejercido (Carretero, 2011).

Salmivalli (1999) añade a esta última clasificación, además de los defensores y espectadores, los llamados *forasteros*. Los forasteros se le llama a aquel grupo de estudiantes que tienden a mantenerse alejados de las situaciones de acoso y no toman partido por nadie, pero, aunque no participan, cuentan con un papel importante, pues al no intervenir y mantenerlo en silencio permiten que el acoso continúe.

Bajo este planteamiento, Cuevas y Marmolejo (2016) apoyadas en los planteamientos previos de Salmivalli (1999), agrupan a los observadores en:

- *Observador activo*: Cumple el papel de auxiliares o reforzadores. Forman parte de la red de amigos más próximos al agresor o aquellos que, sin agredir de forma directa a la víctima, brindan una retroalimentación positiva, incitando el acoso.
- *Observador pasivo*: Son los individuos de afuera. Suelen mantenerse alejados sin tomar parte a favor o en contra de la víctima o el intimidador. Su conducta frente al acoso es interpretada como aprobación silenciosa, por lo que permite el acoso escolar.
- *Observador proactivo*: Son concebidos como defensores. Adoptan comportamientos anti-acoso, tomando partido a favor de la víctima a través de la búsqueda de ayuda entre sus iguales, profesores o adultos del entorno; así como, tratando de que cese el acoso escolar. Gracias a este tipo de observador se atenúa el daño emocional que se produce por el agresor en la víctima, ya que el apoyo les proporciona bienestar y seguridad.

Tras conocer los distintos roles implicados en el *bullying*, destacamos que, en cuanto a los agresores, Salmivalli (2014) subraya que, aunque no todos los perpetradores del acoso escolar buscan lo mismo, para la mayoría de ellos el acoso está motivado por la necesidad de búsqueda de la visibilidad, poder y alcanzar un alto estatus en el grupo de iguales. Cuando los acosadores son considerados geniales y presentan una favorable clasificación social por lo que hacen, se fomenta el acoso escolar (Juvonen et al., 2003). Es por este hecho, que es esencial el papel que juega el espectador, pues no quieren atacar a su objetivo en una situación

de ausencia de testigos; por el contrario, escogen un momento y lugar donde haya compañeros que presencien la escena. Entendemos pues, que el acoso escolar, se trata del abuso público que sufre una persona con el fin de ridiculizarla (Salmivalli, 2014).

Podemos reforzar esta teoría con los estudios de Hawkins et al. (2001), en los que confirman que en los patios de recreo escolares la mayor parte de las intimidaciones están presenciadas por un grupo de compañeros (Citado en Salmivalli 2014). Debido a que, aunque sea difícil de creer, los jóvenes que intimidan a otras personas a menudo son consideradas personas populares por parte de sus iguales, mayoritariamente durante la adolescencia. En este sentido, Cillessen y Borch (2006) en su investigación *Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis* muestran cómo, longitudinalmente, los adolescentes que se involucran continuamente en comportamientos agresivos se vuelven cada vez más populares con el paso del tiempo.

Del mismo modo, centrándonos en el rol de los transeúntes, podemos observar que, en gran medida, en lugar de actuar en defensa del compañero victimizado suelen reforzar los comportamientos del acosador mediante lenguaje verbal y no verbal, entendiendo el acoso escolar como una práctica usual, aceptada e incluso divertida. Por ejemplo, los espectadores pueden estar animando o riéndose cuando se está produciendo el acoso, una práctica contraproducente, pues el acosador ante tal respuesta por parte de los compañeros es probable que prolongue el episodio de acoso. Incluso, alguna parte de los observadores llegan a atrapar al objetivo o impedirle escapar, con el propósito de ver como sufre algún tipo de humillación o agresión física (Salmivalli, 2014).

En este sentido, en un estudio de Juvonen et al. (2003), se hace referencia a dos probables causas por las que los espectadores no intervienen en nombre de la víctima. En primer lugar, la creciente preocupación por su propio estado en el grupo, o el temor de actuar por ser ellos las próximas víctimas, pues “*it may be that the social prestige of bullies is motivated in part by fear*” (Juvonen et al., p. 1253). Lo que quiere decir que el prestigio de los agresores está influenciado en parte por el miedo. La segunda razón por la que los transeúntes no muestran actitudes de anti-acoso en presencia de sus iguales es a causa de la denominada ignorancia pluralista, en la que el acoso escolar es aprobado, debido a que nadie desafía el comportamiento de los agresores. Dicho comportamiento puede llegar a ocasionar, que, aunque los transeúntes no estén de acuerdo o no le guste el acoso, asuman la percepción errónea de que está bien evitando así que los estudiantes intervengan.

1.2.3.1. Características de los agresores

Díaz-Aguado (2005) enfatiza, entre las diferentes características más observadas en los victimarios, las siguientes:

Los estudiantes agresores, aunque tiene algunos amigos que les sigue en las conductas violentas, presentan una situación social negativa; abusan frecuentemente de la fuerza, además de que generalmente suelen mostrar una fuerza física superior a los demás; presentan una baja tolerancia a la negación y a la frustración; son impulsivos; difícilmente cumplen normas; escasas habilidades sociales; bajo rendimiento académico y dificultades de autocritica. Del mismo modo, los agresores muestran relaciones negativas con los adultos, esto puede estar estrechamente relacionado con los antecedentes familiares. Díaz-Aguado (2005) nos muestra que “*entre los principales antecedentes familiares suele destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres*” (p. 550), especialmente de parte de sus madres, que muestran una actitud negativa o exigua presencia para responder a las necesidades del joven; y dificultades para enseñar al niño a respetar las normas y los límites, debido al “cóctel” de “*permisividad ante conductas antisociales*” y el “*empleo de métodos coercitivos autoritarios*” (Díaz-Aguado, 2005, p. 550), aplicando correctivos físicos en varios casos.

Asimismo, en un estudio con adolescentes realizado por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) (Citado en Díaz-Aguado, 2005) refleja como los abusos no cuentan con una gran variedad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, revelando a su vez las siguientes carencias que se deberían tratar para poder orientar la educación a fin de prevenir esta problemática:

1. Las creencias de los agresores los llevan a cometer actos violentos e intolerantes en diferentes tipos de relaciones. Se manifiesta con un pensamiento racista, xenófobo y sexista, tendiendo a identificarse con un modelo social sustentado en el sometimiento y el dominio.

2. Presentan problemas para ponerse en la piel de otras personas. Díaz-Aguado (2005) describe el razonamiento moral del agresor como más “primitivo” que el del resto de sus iguales, justificando de este modo el acoso como justicia a la hora de vengar reales o supuestas ofensas que le ejercen. Asimismo, el agresor se identifica con una serie de conceptos conexos al *bullying*, como *soplón* y *cobarde*, que usan como medio para justificar sus actos y preservar el silencio en sus iguales que ayuda a perpetuar la agresión.

3. En comparación con sus iguales, los agresores no están tan satisfechos con su aprendizaje en el centro educativo y con los vínculos que establecen con el profesorado.

4. Los agresores son vistos por sus iguales como arrogantes e intolerantes, definiendo sus comportamientos como si los sintieran fracasados. Las características que definen al agresor según sus pares sugieren que los grupos que formen tendrán disposición a la violencia, pues los sujetos integrantes en estos grupos serán individuos que han tenido pocas posibilidades de “*protagonismo positivo en el sistema escolar*” (Díaz-Aguado, 2005, p. 550)

Debemos tener en cuenta que esta serie de problemas se van incrementando con la edad.

En esta misma línea, de acuerdo con el estudio para el Defensor del Pueblo (2000) sobre violencia escolar en centros educativos en España, podríamos preguntarnos ¿Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros? Haciendo hincapié en este estudio, observamos que el maltrato entre pares es protagonizado principalmente por un compañero del mismo grupo-aula, a excepción de las amenazas utilizando un arma, pues en los casos que se dan este tipo de agresión se producen mayoritariamente por personas externas al centro o alumnos de cursos superiores. Asimismo, en referencia al género de quien agrede, nos muestra como el maltrato entre iguales es con mayor frecuencia ejercido por los chicos. En todos los tipos de agresiones (exclusión social, agresiones verbales, agresiones físicas indirectas, maltrato físico directo, amenazas o chantajes y acoso sexual) los chicos tienen un papel notorio, aunque las chicas rebasan a los chicos cuando se trata de hablar mal (Defensor del Pueblo, 2000).

Finalmente, para terminar de responder la pregunta sobre quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros, prestamos especial atención al grado de relaciones sociales en las víctimas. Resulta estadísticamente significativa la relación positiva hallada entre tener pocos amigos y sufrir acoso escolar, que, aun no siendo la única característica para la existencia de victimización, observamos cómo el alumnado que presentan pocos amigos tiende a sufrir, en un grado moderado, exclusión social y agresiones verbales y físicas (Defensor del Pueblo, 2000).

1.2.3.2. Características de las víctimas

En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000) sobre violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos españoles, se le pregunta al profesorado sobre cuáles podrían ser las características del alumnado víctima de agresiones por parte de sus iguales. El profesorado hace referencia especialmente a los rasgos de la personalidad de estos estudiantes, principalmente por la baja autoestima y la falta de seguridad. Otras de las dos causas a las que se les da más importancia es a las características físicas y a la ausencia de amigos. Curiosamente, Nocito (2017) expone que el rechazo por parte del grupo-aula implica mostrar rechazo por algún miembro y supone que el compañero que es rechazado sea excluido de las dinámicas grupales, lo que propicia que el alumno pierda oportunidades de contacto y “*aprendizaje social*” (Nocito, 2017, p. 109).

A estas causas que pueden explicar la victimización, le sigue en importancia el tipo de familia de la víctima y las diferencias culturales, religiosas y sociales. Sin embargo, aunque en cierto grado pueda resultarnos sorprendente, los alumnos con algún tipo de discapacidad no son percibidos esencialmente vulnerables (Defensor del Pueblo, 2000).

Desde el planteamiento de Díaz-Aguado et al. (2013), las características de las víctimas están cambiando, ya que no solo se centran en las “*carencias psicológicas individuales*” (p. 345) sino que existen una serie de condiciones que incrementa el riesgo de ser elegido víctima de acoso escolar. En este sentido, Díaz-Aguado et al. (2013) plantean que estas condiciones son:

- *Conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales.* A través del acoso escolar se castiga a aquellas personas que no actúan según lo que el grupo considera válido para cada género, especialmente se persigue a los chicos que consideran diferentes de sus iguales.
- *El origen inmigrante y la pertenencia a una minoría étnica.* Esta característica incrementa considerablemente el riesgo de victimización, sobre todo cuando las diferencias entre el grupo minoritario y el dominante es especialmente notorio, como sería en el caso de no dominar la lengua del país. Además, Scherr y Larson (2009) señalan que este problema se incrementa cuando existe confrontación entre grupos en el entorno donde se encuentra el centro escolar o en la sociedad (Citado en Díaz-Aguado et al., 2013).

- *La existencia de necesidades educativas especiales.* Un individuo con diversidad funcional suele acrecentar la probabilidad de ser victimizado, pues al incrementarse la visibilidad de este, lo entienden como un ser vulnerable que puede ser fácilmente dominado.

1.2.3.3. Características de los espectadores

Los espectadores o testigos son personas que son conscientes de la existencia de problemas de intimidación entre iguales, pues, aunque no todos participan en el problema, conocen bien quiénes son las personas que pueden llegar a ser víctimas de intimidación, las personas influyentes en el aula, dónde ocurren los abusos y hasta dónde podrían llegar. Por ello decimos que, en general, los observadores son propensos a deshumanizar a la víctima no tomando en cuenta sus propios sentimientos y creencias sobre lo que están presenciando, eximiéndose así de toda culpabilidad.

El alumnado, de manera directa o indirecta, es obligado a permanecer en silencio respecto a los abusos que ejercen los agresores sobre otros compañeros y, aunque desee eximirse de culpa, está siendo instaurado en el observador el sentimiento de culpabilidad del que ninguno de los observadores puede olvidarse (Ortega, 1998). Para los observadores la violencia entre iguales es considerada como algo frecuente y arduo, lo que les puede llegar a provocar miedo, aunque no estén involucrados personalmente. El temor que poseen por poder llegar a ser víctima de *bullying* si hablan sobre los sucesos les provoca que no quieran implicarse, pasando por alto las injusticias y el dolor ajeno que a la larga les afecta moral y psicológicamente. Les afecta porque “*los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede: junto al miedo, aparece el sentimiento de culpabilidad, y es que los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas*” (Ortega, 1998, p.41).

Romualdo et al. (2019) para determinar el perfil y las peculiaridades de los observadores abordan cuestiones de género, estableciendo que las chicas presentan son más empáticas, demostrando mayor sensibilidad moral y compromiso por ayudar a las víctimas. Por el contrario, los chicos no suelen comprometerse moralmente con lo que sucede con las víctimas y, además, tienden más a participar en bromas ofensivas y a juegos relacionados con el acoso sufrido por la víctima.

1.2.4. Consecuencias y efectos del acoso escolar

La violencia entre iguales trae consigo consecuencias perjudiciales para los agentes implicados, debido a que:

el acoso escolar es un fenómeno social de grupo, caracterizado por la interacción social asimétrica y negativa entre pares niños y adolescentes, que tiene efectos en su desarrollo socioemocional, impactando, además, en el proceso de construcción de la subjetividad de víctimas, agresores y testigos de las situaciones de agresión (Romualdo et al., 2019, p.67).

Para las víctimas, llega a ser terrorífico ser el intimidado y el objeto de abuso, no solo porque supone un daño psicológico y físico permanente, sino también por el daño moral que le causa el ser humillado constantemente, debilitando con ello su autoestima y la imagen de sí mismo (Ortega, 1998). De hecho, en el *Informe Cisneros X* enfatizan que los daños psicológicos que deja el acoso y la violencia escolar en la víctima a simple vista invisibles son el 90% de los daños más importantes, desencadenando estrés postraumático, somatizaciones, ideación suicida, depresión y cambios de personalidad (Oñate y Piñuel, 2007). Además, las víctimas se vuelven temerosas, desconfiadas e indefensas, pues su mismo grupo de iguales, es decir su zona segura, se convierte en un escenario clandestino donde compañeros ejercen maltrato y el resto de los compañeros (observadores) usualmente callan y ocultan estos asuntos. La víctima, llena de temores y con sentimiento de vergüenza, termina aislándose y bajando su rendimiento académico (Ortega, 1998).

Otras víctimas, ante la confusión y la ausencia de herramientas para escapar de la situación de violencia en la que están inmersos, acaban creyendo que la única solución para huir de sus problemas es adoptar actitudes abusivas y convertirse en seres violentos (Ortega, 1998).

En cuanto a los agresores, cuando se prolonga en el tiempo el sistema de relaciones entre iguales configurado bajo el esquema de “dominio-sumisión” y la ley del más fuerte, sus efectos pueden afectar de manera negativa a su salud mental y desarrollo psicológico (Ortega, 1998). Asimismo, la principal consecuencia para el agresor es que aprende a maltratar, haciéndole sentir con ello que tiene un prestigio superior y trasladar estos comportamientos a otros contextos (Moradillo, 2009). Presenta problemas de rendimiento escolar.

Igualmente, el acoso escolar también tiene efectos negativos para los espectadores, pues estas experiencias de intimidación y abuso pueden afectar a sus creencias, debido a que, aunque ellos no estén involucrados directamente, los sentimientos que brotan en situaciones de violencia pueden llegar a ser devastadoras. Presenciar como compañeros humillan, agreden o intimidan delante de terceras personas, e incluso solicitan que se unan a estas acciones, provoca que el observador presente un problema de disonancia moral-afectiva y culpabilidad. Del mismo modo, para los espectadores, a nivel psicológico y social, no es saludable asumir y considerar el acoso como un problema ajeno a él, porque sí que lo es, afectando la imagen buena de sí mismo que requiere para su autoestima y autoconocimiento (Ortega, 1998).

1.3. VIOLENCIA DE GÉNERO

1.3.1. Aproximación al concepto de violencia de género

Cuando investigamos acerca del concepto de violencia de género nos topamos con un desacuerdo terminológico, pues vemos como existe cierta permisividad intentando considerar la violencia de género como la denominada violencia doméstica, haciendo de este problema social, estructural y político un problema privado (Barragán, 2006). Al contrario, esta no solo afecta al ámbito privado, pues tal como indica la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (Ley 1/2004), la violencia de género es el mayor símbolo de desigualdad patente en nuestra sociedad y ya no es un “*delito invisible*” (p. 313).

En nuestra revisión teórica nos hemos encontrado autores que definen la violencia de género y la violencia doméstica, expresiones que han ido de la mano durante mucho tiempo, pero que, aunque presentan múltiples elementos comunes, es necesario diferenciarlas (Adam, 2013). Podemos entender la violencia doméstica como las conductas dentro de una relación íntima que produce o puede llegar a producir daño psicológico, físico o sexual, en el que además se incluyen las relaciones íntimas forzadas; agresiones físicas (patadas, pellizcos, golpes...); abuso psicológico (humillaciones, faltas de respeto, gritos, intimidación, menosprecio...); y conductas de control, como puede ser el control de las actividades y restricciones al acceso de información o actividades de ocio (Matud, 2004). Asimismo, Gimeno y Barrientos (2009) en su búsqueda por diferenciar la violencia doméstica y la violencia de género, señalan que la violencia en el ámbito doméstico puede hacer referencia a “*cualquier tipo de violencia producida en el hogar y contra cualquier persona que viva en él*” (p.

37). Por lo tanto, podemos entender que tanto la violencia que se da en el hogar entre sujetos del mismo sexo, como niños maltratados por sus progenitores, u hombres maltratados por mujeres, es considerado también violencia doméstica (Gimeno y Barrientos, 2009). Es preciso tener en cuenta que cuando hablamos de violencia de género hacemos referencia a la violencia ejercida por el género masculino al género femenino, exclusivamente hacia mujeres, descartando de este modo las agresiones psicológicas o físicas que pudieran causar las mujeres sobre los hombres, las mujeres entre ellas o de hombres hacia hombres (Adam, 2013).

En este sentido, Matud (2004) indica que una de las formas de violencia que se da frecuentemente es la causada por su pareja, cónyuge o expareja y, aunque la violencia en el ámbito doméstico no se limita al maltrato ejercido por un hombre hacia su pareja, es la forma más frecuente.

En cuanto a la violencia de género, esta también arremete a los derechos fundamentales como la igualdad, la vida, la seguridad y la no discriminación, pero no podemos confundir el carácter específico de la violencia contra la mujer con otro tipo de violencia, pues la violencia de género es, tal y como propone la Organización de las Naciones Unidas en 1995, *“todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ocurra en la vida pública o privada”* (Expósito, 2011, p. 20). A nivel nacional, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, recoge que *“se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”* (p. 313). Además, expone que es una conducta que atenta contra las mujeres manifestándose en forma de discriminación, creando relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres y desigualdad (Ley 1/2004).

La violencia de género se caracteriza por ser un tipo de violencia que se inicia desde una ideología cultural, pues parte del sistema social del patriarcado basado en tradiciones, costumbres y creencias. Además, favorece el derecho de dominar a los más débiles y legitiman el control de las mujeres por parte de los hombres, originando así una desigualdad entre los sexos. Para conseguir este control-sumisión, la violencia es entendida como una herramienta necesaria (Expósito, 2011). Asimismo, señala que este ejercicio de poder cuenta con dos efectos fundamentales, por un lado, el opresivo (violencia como medio para conseguir un fin) y otro configurador (construir relaciones en una situación asimétrica). Esta

desigualdad de poder, de un género sobre otro, mantiene las diferencias y configura una relación en la cual los hombres dan protección a las mujeres a cambio de que estas sean obedientes. Este tipo de conductas de carácter sutil y encubierto dificulta que las afectadas muestren rechazo a estas, por ejemplo, Luis Bonino, director del Centro de estudios de la condición masculina, señala la existencia de micromachismos para mantener la superioridad de los hombres sobre las mujeres e impedir autonomía de esta, que al concebirse como situaciones normalizadas, dificultan la visualización de este maltrato y la dificultad de las mujeres de interpretar las situaciones de violencia de forma correcta (Expósito, 2011).

Para Bourdieu (2000) existe un carácter relacional entre los géneros masculino y femenino, por lo que estudiarlo de manera diferenciada sería un error. Es decir, los estudios sobre el género y la violencia de género no son estudios sobre las mujeres, sino sobre la relación existente entre uno y otro sexo. En este caso, en la violencia de género, la socialización se ve afectada porque, a menudo, los hombres ejercen el rol de agresor y las mujeres el de víctimas (Expósito, 2011).

Mediante los datos publicados en el *XI Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*, en su reunión de 21 de marzo de 2019, podemos observar cómo entre el año 2003 y el 2017 el número de mujeres víctimas mortales por violencia de género es de 928. De estas víctimas mortales, 12 mujeres en el 2017 habían denunciado al agresor y 7 habían solicitado medidas de protección, así como, de 192 casos solo se habían presentado denuncias por malos tratos. Del mismo modo, el Consejo General del Poder Judicial, nos muestra como durante el año 2017 se registraron 166.260 denuncias por violencia de género, es decir, una media de 456 denuncias diarias (Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, 2020).

Sin embargo, Barragán (2006) sostiene que las instituciones políticas no están realmente interesadas en tomar medidas efectivas para erradicar y prevenir la violencia de género, es más, la consienten y apoyan, siendo para estos la vía más útil y fácil para perpetrar el orden social patriarcal que beneficie a los varones y justifique otras formas de violencia. Del mismo modo, señala que la “desobediencia” y “exigencia de derechos”, principalmente de las mujeres, crea incomodidad en el orden social opresivo que vivimos. Así, Bourdieu (2000) plantea las causas a partir de las cuales se funda la primacía de lo masculino (los hombres) por encima de lo femenino (las mujeres). Afirma que la división entre géneros - masculino y femenino-, y por tanto entre la visión del mundo, es una construcción social naturalizada basada en las diferencias entre los cuerpos biológicos, a partir de la que legitima

una relación de dominación. De este modo, de acuerdo entre la diferencia entre los sexos, “en el sentido de géneros construidos como dos esencias sociales jerarquizadas” (Bourdieu, 2000, p. 37), se espera la virilidad del hombre y la sumisión de las mujeres. Este aclara que no es que la reproducción biológica determine todo el orden social y natural, sino que se trata de una construcción simbólica (Bourdieu, 2000). De hecho, Expósito (2011) señala que “los estereotipos sobre como unos y otras deben comportarse, las conductas que refuerzan la conducta estereotipada y la estructura social que apoyan la desigualdad de poder entre géneros” (2011, p. 20) han favorecido la aparición de patrones de violencia.

Por su parte, coincide en afirmar que la cultura, a través de la socialización, ha legitimado la creencia de que el hombre tiene una posición superior, lo cual facilita que la mujer tenga una posición inferior y necesiten el apoyo y la aprobación masculina para sentirse bien consigo misma. Asimismo, señala que el agresor actúa con coherencia respecto a su objetivo, que no es otro que el control y la sumisión; por ello no existe un solo perfil de maltratador. Y tres, al ser habituales las agresiones, estas no son consideradas como dañinas, por lo que las personas que las sufren deben reconocer el maltrato, que en muchas ocasiones es encubierto (Expósito, 2011).

1.3.2. Tipos de violencia de género

De acuerdo con el artículo 3 de la *Ley 7/2018 de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, se considera violencia de género los siguientes actos* (Ley 7/2018):

- *Violencia física.* Se entiende como cualquier acto de fuerza no accidental ejercida por el hombre contra la mujer, haya sido cónyuge, esté o haya estado ligado emocionalmente a ella o aun sin convivencia. También se tiene en cuenta los actos de violencia física ejercidos por el sexo masculino en su entorno, ya sea social, familiar y/o laboral con “*resultado o riesgo de producir lesión física o daño*” (Ley 7/2018, p. 84912). Por ejemplo, tirones de pelo, mutilación femenina, planchado de senos, tortura, asesinato, bofetadas, empujones y golpes (Barragán, 2006).

- *Violencia psicológica.* Toda conducta verbal o no verbal que cause sufrimiento o desvalorización en la mujer, mediante “amenazas, humillaciones o vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, control, insultos, aislamiento, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad, así como las ejercidas en su entorno familiar, laboral o personal como forma de agresión a la mujer” (Ley 7/2018, p. 84912).

Como expone Barragán (2006), entendemos la violencia psicológica como el uso de chistes machistas, desprecio, intimidación, desprecio, insultos públicos, usanza de lenguaje sexista y discriminatorio, amenazas e intimidación emocional.

- *Violencia económica.* Incluye cualquier acto que prive de manera intencionada e ilegalmente de recursos para el bienestar de la mujer y sus hijos, o la discriminación en los recursos compartidos que le corresponden legalmente. Asimismo, también se entendería como violencia económica impedir el acceso de la mujer a un empleo con el propósito de que esta dependa económicamente del hombre.

- *Violencia sexual o abusos sexuales.* Podemos entenderlo como aquellos actos de “naturaleza sexual” no permitidos por la mujer o forzado por el agresor, a través de la imposición de este utilizando la intimidación, la fuerza o “sumisión química” (Ley 7/2018, p. 84912). Así como, el abuso sexual, independientemente de la que la víctima guarde relación o no con el victimario, ya sea de pareja, conyugal, afectiva o de parentesco.

En este sentido, de manera general se puede definir el abuso sexual no solo como la imposición de actos de carácter sexual, también se entiende como el chantaje o manipulación por medio de la sexualidad, y la violación, donde se fuerza a la mujer a mantener relaciones sexuales sin su consentimiento. Es importante resaltar que las violaciones pueden ocurrir aun dentro de las relaciones de pareja o el matrimonio, pues esto no da derecho a forzar las relaciones y puede desencadenar un embarazo no deseado (Ortiz, 2013).

El abuso sexual afecta también a menores en el momento que un adulto o cuidador los utiliza con la intención de obtener satisfacción sexual. Estos actos pueden implicar contacto físico o no y su intensidad, como nos aporta Ortiz Calle, puede variar desde pedirles de manera directa realizar actividades sexuales, exhibicionismo, violaciones o pornografía (Ortiz, 2013).

Barragán (2006), además de la violencia física, psicológica, económica y sexual; señala dos tipos más de violencia:

- *Violencia estructural*. Relacionada con la violencia económica, pero que incluye barreras intangibles que imposibilitan el acceso de las mujeres a los derechos básicos. Envuelve relaciones de poder que “*genera y legitiman la desigualdad*” (Barragán, 2006, p. 59), manteniendo a la mujer subordinada en los centros de trabajo, centros educativos y en la toma de decisiones. Este tipo de violencia sitúa a la mujer en una desigualdad que impide su desarrollo personal.
- *Violencia espiritual*. “*Destrucción de las creencias culturales o religiosas*” (Barragán, 2006, p. 59) mediante el ridículo, el castigo o la obligatoriedad de que un individuo acepte un sistema de creencias ajenas a las propias.

Al respecto, diferentes autores ven la necesidad de añadir nuevas dimensiones en la clasificación de violencia, como la violencia institucional o política y la violencia simbólica (Barragán, 2006):

- *Violencia política o institucional*. Esta violencia se manifiesta, de forma implícita o explícita, en el sistema educativo y la mostrada a través de la publicidad y los medios de comunicación con el consentimiento tácito de la administración educativa. Al mismo tiempo, tal y como vemos en el artículo *Violencia institucional y violencia de género (2014)*, la violencia institucional se manifiesta de diversas formas. En primera instancia, la falta de confianza que tienen las mujeres en el sistema penal las conduce a no presentar denuncias o a no sostenerlas con los requerimientos adecuados, pues la retirada de denuncias o la ausencia de estas suponen una “*reprivatización del conflicto*”. (Bodelón, 2014, p. 151). En segunda instancia, las formas de violencias institucionales que se producen mediante “*la conceptualización jurídica de las situaciones de violencia de género y su vaciamiento conceptual*” (Bodelón, 2014, p. 152). Se encuentran múltiples problemas, como son la invisibilidad de las violencias económicas, psíquicas y sexuales dentro de una relación, la parcial comprensión de la violencia y la vaga consideración de la violencia de género como una especificidad en la tipificación penal. En tercera instancia, la ausencia de remedios adecuados para los problemas existentes que sustentan los actos de violencia de género en las relaciones de pareja. La erradicación de la violencia de género no es posible sin tener en cuenta el papel del Estado y de sus políticas públicas (Bodelón, 2014).

- *Violencia simbólica*. Constituida por aspectos culturales y simbólicos, los cuales se utilizan para justificar y legitimar la violencia estructural y directa (Plaza, 2007). Constituye una relación de dominación masculina y explotación, donde el “dominador” ejerce violencia en los “dominados” sin que estos sean conscientes de dichos actos en su contra. Este sometimiento de unos respecto a otros se ejerce a través del proceso de socialización, en los que se desarrolla “la reproducción cultural” y la naturalización de determinados valores y comportamientos basadas en las diferencias entre los géneros (López, 2015).

1.3.3. El ciclo de la violencia de género

El ciclo de la violencia de género fue descrito por la investigadora y psicóloga Leonor Walker en 1979 en la “*Teoría del Ciclo de la Violencia*”. Walker explica que la violencia de género en las relaciones de pareja es una dinámica cíclica y la causa que explica el motivo de que muchas mujeres queden atrapadas en una relación. Según esta teoría, el ciclo de la violencia se puede observar en tres fases distintas, las cuales pueden variar en intensidad y tiempo. Estas son (Nogueiras, 2004; Moriana, 2015):

1. **Fase de acumulación de tensión.** Caracterizada por la escalada gradual de tensión manifestándose en actos que aumentan los conflictos en la pareja que va fundando un clima de inseguridad y temor en la mujer, manifestándose en actos que aumentan los conflictos en la pareja. El hombre muestra hostilidad, a través de amenazas o gritos, pero no de forma explosiva. En cambio, el comportamiento de la mujer es de complacer y tranquilizar, intentando calmar al hombre o, al menos, intentando no hacer aquello que pueda llegar a molestar a la pareja. La mujer muestra una creencia irreal de que puede controlar la agresión, sin embargo, esta aumenta hasta que se produce la fase de agresión.
2. **Fase de descarga de agresividad o explosión de la violencia.** La tensión acumulada es descargada a través de violencia física, sexual y/o psicológica. Se presenta un gran nivel de destructividad del hombre hacia la mujer, donde este quiere enseñarle una lección a su amada. Es en esta fase donde la mujer suele buscar ayuda profesional para contar lo que está sucediendo y cuando suele denunciar los malos tratos.

3. **Fase de conciliación o luna de miel.** Durante esta fase el agresor muestra arrepentimiento, mostrándose extremadamente cariñoso, amable, pide perdón, busca excusas para justificar sus actos, le hace regalos y promete no volver a agredirla si ella no provoca su enfado. Asimismo, le permite ver su lado más sensible y bueno, fomentando la idea de que puede llegar a cambiar e incluso de que pueden ir a tratamiento.

El ciclo de la violencia explica el motivo de que muchas mujeres retiren su denuncia, al tener al lado a una pareja arrepentida o que promete cambiar. También fundamenta por qué algunas mujeres, tras buscar ayuda profesional o verbalizar lo que están sufriendo, justifican los actos violentos y minimizan lo sufrido, volviendo a la situación anterior que estaba viviendo (Nogueiras, 2004).

Moriana (2015) apunta que, pasado el tiempo, la fase de agresión se repite asiduamente o la agresión y la tensión se vive constantemente, sin apenas llegar a la fase de arrepentimiento o conciliación. En este sentido, a menudo, se cuestiona si en el ciclo de la violencia siempre se produce la tercera etapa, pues como afirma Cerezo (2000), esta solo se produce en los primeros incidentes violentos, de modo que, conforme los actos violentos en la pareja se asumen como un comportamiento habitual, el hombre no se siente responsable de su conducta (Citado en Nogueiras, 2004). Moriana (2015) y Nogueiras (2004) apuntan que, si el ciclo de la violencia no se rompe a tiempo, las agresiones y el maltrato se repetirán con mayor asiduidad, agresividad y riesgo para la mujer.

2. CAPÍTULO II: REDES SOCIALES EN LA VIDA DE LOS JÓVENES

2.1. ADOLESCENTES Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

2.1.1. El concepto de adolescente

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) considera que la adolescencia transcurre entre los 10 y 19 años. Se divide en adolescencia temprana, de los 12 a los 14 años, y la adolescencia tardía, comprendida entre los 15 y los 19 años. La adolescencia es un período de la vida de las personas en el que ocurren intensos y diversos cambios sociales, psíquicos y físicos, que comprende desde la infancia hasta convertirse en un adulto. Comienza con la aparición de la pubertad y se completa con el cese del desarrollo bio-psicosocial. Estos cambios dentro de la pubertad están determinados tanto por variables ambientales como por variables genéticas (Hidalgo y Ceñal, 2014; Gümes-Hidalgo et al., 2017).

En la adolescencia, tanto el organismo de los chicos como el de las chicas, experimenta importantes cambios en el componente orgánico y físico. Esta situación ha de tratarse de un modo especial, incluso considerarse de riesgo, pues conforme vamos observando cambios visibles en los adolescentes, estos pueden estar desarrollando traumas psicológicos a causa de estos cambios físicos, sintiéndose diferente y “raro”. Estos traumas también pueden ser derivados de los comentarios que hacen los adultos y sus iguales sobre los mismos, porque, aunque los comentarios u observaciones no se hagan con la intención de dañar la sensibilidad del adolescente, debemos tener en cuenta que estos están viviendo un momento de cambio en el que se muestran sumamente susceptibles (Valero et al., 2011).

Valero et al. (2011) exponen que, aunque la adolescencia y la pubertad sean nociones diferentes, son influyentes entre sí y ambos procesos coinciden en parte del tiempo. En este sentido, la pubertad es un “fenómeno universal” enfocado exclusivamente en los cambios biológicos, mientras que la adolescencia es un “fenómeno social” propio de la sociedad occidental y de la época actual, por lo que está influida por el contexto. Por tanto, *“la adolescencia es un proceso más amplio en el que, aparte de los cambios psicológicos, también ocurren los cambios psicosociales y emocionales”* (Ozamiz et al., 2019, p. 102).

Los principales cambios físicos que experimentan los chicos y chicas durante este período, que, aunque siguen patrones evolutivos distintos tanto a nivel hormonal, estructural como fisiológicos; se sintetizan en los siguientes:

Tabla 1. *Cambios físicos durante la pubertad*

Los cambios físicos durante la pubertad		
	Chicas	Chicos
Durante los primeros años de este periodo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo mamario cuya duración puede llegar a ser de unos 4 o 5 años • Las caderas comienzan a redondearse • Aparece el primer vello púbico • El “estirón” suele tener lugar dos años antes que en los chicos • La pelvis se desarrolla y aumenta la proporción de grasa corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del tamaño de los testículos • Crecimiento del vello púbico • Crecimiento del pene • Primer cambio de la voz
A partir del tercer año desde el inicio de la pubertad	<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta el tamaño del útero, los labios y el clítoris • El vello crecerá paulatinamente en el pubis y en las axilas • La menarquia será uno de los últimos acontecimientos en la secuencia de cambios femeninos. Esta tendrá lugar alrededor de los 12 años y significará el inicio de la madurez sexual en la niña. • El proceso finalizará entre los 15 y 16 años, aunque continuará la maduración del cuerpo femenino 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del vello en la cara y en las axilas • Rápido crecimiento de la estatura • Aumento del grosor de los huesos y de la masa muscular • Comenzará la producción de espermatozoides y tendrá las primeras eyaculaciones como consecuencia de la masturbación o de la polución nocturna.

Fuente: Extraída de Valero et al. (2011, p. 235).

En cuanto a los aspectos psicosociales, desde el planteamiento de Piaget durante la adolescencia, sabemos que estos pasan del pensamiento concreto al pensamiento abstracto característico de la madurez (Muñoz y Pozo, 2011). En torno a los 12 alcanza la capacidad de pensar de modo abstracto, y sobre los 15-16 años el desarrollo moral, diferenciando el bien y el mal. Sin embargo, a diferencia de una persona adulta, los adolescentes en ocasiones se dejan llevar por impulsos emocionales como la ira (Hidalgo y Ceñal, 2014).

Además del desarrollo e importante crecimiento, los objetivos psicosociales a conseguir por los adolescentes son (Hidalgo y Ceñal, 2014):

- *Obtener independencia familiar.* En la adolescencia temprana se da mayor recelo por los consejos por parte de sus padres y existe menos interés en realizar actividades familiares. Además, emprenden la búsqueda de personas a las que querer. Durante la adolescencia media los conflictos familiares aumentan y prefieren dedicar tiempo a los amigos. Sin embargo, al final de la adolescencia los jóvenes son capaces de reconocer y apreciar los valores y consejos. Un gran porcentaje no son capaces de aceptar responsabilidades, por lo que carecen de independencia económica y dependen de su familia.

- *Adquirir conciencia de la propia imagen corporal y aceptar su cuerpo.* Durante la fase temprana de la adolescencia, debido a los cambios de la pubertad, se crea una gran inseguridad en torno a sí mismo y la preocupación por su apariencia. Se comparan continuamente con otras personas y hay un gran interés sobre la fisiología sexual y la anatomía. Conforme van madurando, van aceptando su cuerpo e intentan hacer que resulte más atractivo. Al final de la adolescencia, se completa el desarrollo puberal y el crecimiento, aceptando los cambios.

- *Relación con los amigos.* En la fase precoz, muestran gran interés por relacionarse con amigos del mismo sexo, teniendo en cuenta sus opiniones y relegando a la familia. Estas relaciones pueden ser un estímulo negativo (drogas, peleas o alcohol) o suponer un estímulo positivo (lectura, deporte, estudio). Durante la adolescencia media, el papel que juegan los amigos es esencial para ellos, debido a la “*intensa integración en la subcultura de estos, la conformidad con valores, reglas y forma de vestir*” (Hidalgo y Ceñal, 2014, p. 46). Existe una creciente integración de las relaciones homosexuales. Sin embargo, en la fase tardía de la adolescencia, los amigos pasan a segundo lugar, hay menos experimentación y más interés por establecer relaciones de pareja.

- *Desarrollo de la identidad.* En la fase media, mejora la capacidad cognitiva: el sujeto evoluciona del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, que es flexible y permitirá que los adolescentes puedan llevar a cabo procesos de deducción e inducción más complejos, siendo capaces de tomar decisiones y construir teorías propias (Méndez, 2009). Necesitan mayor intimidad, se establecen vocaciones ilusorias (astronauta, piloto, estrella musical) y carecen de control de sus impulsos pudiendo terminar en comportamientos de riesgo y derivar en problemas con la autoridad. En cuanto a la fase media, aumenta la capacidad intelectual, los sentimientos, la creatividad y la empatía. Aparece el sentimiento de inmortalidad que puede ocasionarle problemas. En la adolescencia tardía, el pensamiento es abstracto, con propósitos realistas y prácticos. En esta fase se concretan los valores sexuales, religiosos, morales, además de establecer límites y mostrar compromiso (Hidalgo y Ceñal, 2014).

En la búsqueda de la identidad se pueden originar conflictos de oposición a figuras de autoridad o a los padres como modo de hallar su espacio y autonomía. Además, a causa de esta búsqueda, se pone en relieve el narcisismo y la fragilidad. De esta forma, en muchas ocasiones el adolescente usa expresiones violentas para compensar “*la amenaza externa al Yo mediante el contraataque, es decir, buscando imponer su dominio sobre el objeto externo desestabilizador, actuando como el que él teme sufrir*” (Pereira, 2011, p. 387).

Ozamiz et al. (2019) señalan que es muy importante crear una “*identidad propia*”, en la que el sujeto se defina y elija sus propias decisiones y valores. Debido a que, si la persona no consigue crear su propia identidad, “*quedará atrapada en una identidad hipotecada*” (p. 103), en la cual sus progenitores tendrán gran influencia. O también, pueden caer en una “*identidad difusa*” en la cual los individuos no expresen sus proyectos y sus valores, quedando estancados.

Por lo tanto, es esencial que los adolescentes construyan su autoconcepto “*examinando su pasado, decidiendo sus futuros proyectos y eligiendo sus valores morales*” (Ozamiz et al., 2019, p. 103), pues esto les ayudará a desarrollar su propia personalidad y crear su identidad.

Del mismo modo, en la adolescencia se desarrollan competencias sociales, relacionada con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el entorno que le rodea y de gestionar sus emociones (Gaete, 2015). Esta competencia social está centrada en la capacidad de relacionarse de manera eficaz con las demás personas (Ozamiz et al., 2019).

Referente a las relaciones sociales, observamos cómo, mientras que en la niñez los referentes más destacados eran los padres, en la adolescencia esta empieza a debilitarse y los iguales se convierten en los referentes más importantes. Sin embargo, aunque los progenitores no sean actualmente su ejemplo a seguir, los adolescentes necesitarán la ayuda de los adultos, pues, aunque sigan recurriendo a los consejos y recomendaciones de sus amigos y grupos de iguales, necesitarán la figura de un adulto como apoyo para tomar decisiones importantes (Ozamiz et al., 2019).

Sin embargo, a través de las Encuesta INJUVE 2019 (INJUVE, 2020) observamos que hoy en día la juventud invierte poco tiempo en actividades de ocio y lo dedica en entornos online, los cuales los adolescentes utilizan, entre otras cosas, para entretenerse y relacionarse. Este hecho, repercute directamente en la socialización de los jóvenes y en el desarrollo de su

personalidad. Asimismo, se pone de manifiesto que internet, en concreto los juegos y las redes sociales, son un nuevo elemento en la socialización y ocio de los jóvenes. Las relaciones a través de las redes sociales e internet *“han transformado la lógica de las interacciones establecidas desde los parámetros tradicionales de tiempo y espacio”* (Muñiz et al., 2014, p. 908), proporcionando nuevas modalidades de interacción social y prácticas comunicativas. En esta realidad, los adolescentes componen un gran porcentaje de usuarios de estas comunidades virtuales, formándose como sujetos autónomos capacitados desde la niñez para el uso de las TIC. En general, los adolescentes recurren a internet para llevar a cabo actividades y para establecer relaciones, por ejemplo, detectamos que los jóvenes varones suelen utilizar juegos online para relacionarse (INJUVE, 2020).

Pero como indican Gúmes-Hidalgo et al. (2017), no podemos entender la adolescencia como un proceso uniforme, sincrónico y continuo, sino que los diferentes aspectos emocionales, biológicos, intelectuales o sociales pueden llevar un ritmo madurativo distinto y ocurrir estancamientos o retrocesos. Asimismo, aunque a nivel orgánico se considere la adolescencia como el periodo más sano, también es el más problemático. Actualmente, la sociedad ha sufrido grandes cambios. Estos han sido impulsados por la innovación en todos los ámbitos de la sociedad, tanto cultural, como económica y social: facilidad para obtener sustancias perniciosas, alumnos como simples almacenes de datos, distorsión entre la escuela y el trabajo, inmigración, jóvenes adictos a internet, consumidores de moda y desestabilización familiar. Todos estos “cambios socioculturales”, conlleva grandes efectos en la salud y el desarrollo integral del adolescente (Hidalgo y Ceñal, 2014).

2.1.1.1. Diferentes tipos de familia y modelos de enseñanza

La sociedad sufre diversos problemas, como es, entre otros, la violencia de género. En este aspecto el grupo social familiar es de crucial importancia, pues su comunicación, su éxito, su modo de constitución y sus valores, pueden ser parte de la solución a estos problemas sociales relevantes. Por ende, es preciso que las familias se preocupen en propiciar momentos de calidad juntos, además de ayudar a los hijos a buscar alternativas de solución con el fin de superar y afrontar las dificultades existentes del contexto que les rodea (Díaz et al., 2020).

En esta línea, Rodríguez (2010) sostiene que la familia *“deberá proporcionar el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los*

niños” (p. 439). Es en el seno familiar donde los sujetos adquieren costumbres, hábitos, competencias y comportamientos que les permitirán ser individuos competentes capaces de afrontar los problemas presentes en la realidad social, y adquieran herramientas para prevenir conductas inapropiadas, resolución de conflictos, control de emociones, valores y autoestima (Díaz et al., 2020). Si las relaciones dentro de la familia están deterioradas, estas constituirán un factor de riesgo, sin embargo, si las relaciones familiares son positivas, constituirán un factor de protección (Rodríguez, 2010).

A su vez, Ortiz et al. (2005) sostienen que la familia posee un rol primordial, dado que tiene la responsabilidad de desarrollar determinadas funciones, tales como la económica, la biológica, la educativa mediante la formación de los integrantes de esta, contribuyendo a la correcta socialización de sus integrantes, a la formación de valores, a la educación, a la satisfacción económica y a la reproducción de actitudes. Asimismo, es cometido de las familias preparar a los miembros para enfrentarse a cambios producidos tanto desde el interior como del exterior y que puedan conllevar con éxito modificaciones funcionales y estructurales.

En cuanto al concepto de familia, este ha ido evolucionando, desde sus roles como en sus tipos y su estructura (Díaz et al., 2020). El concepto de familia en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), aparece definido como (“Familia”, 2014):

1. f. *Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.*
2. f. *Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.*
3. f. *Hijos o descendencia. Está casado, pero no tiene familia.*
4. f. *Conjunto de personas que comparten alguna condición, opinión o tendencia. Toda la familia universitaria está de enhorabuena.*
5. f. *Conjunto de objetos que presentan características comunes que lo diferencian de otros. La familia de los instrumentos de cuerda.*
6. f. *Cuerpo de una orden o de una comunidad religiosa. La familia carmelita.*
7. f. coloq. *Grupo de personas relacionadas por amistad o trato.*
8. f. Biol. *Taxón constituido por varios géneros naturales que poseen gran número de caracteres comunes. La familia de las rosáceas.*
9. f. Chile. *Enjambre de abejas.*
10. f. p. us. *Conjunto de criados de alguien, aunque no vivan dentro de su casa.*

Al respecto, Marín y Gómez (2014), aunque también definen la familia como un conjunto de personas que conviven, añaden que este grupo social debe estar organizado en roles fijos (hermanos, progenitores, abuelos, hijos, etc.) con vínculos consanguíneos o no. También, debe existir un modo social y económico común, presentando sentimientos afectivos que los unan. No obstante, Díaz et al. (2020) afirman que no existe una única connotación para el concepto de familia, ya que esta ha estado evolucionando significativamente a lo largo de la historia, pero sí existe algo inamovible, y es que la familia, es la principal célula de la sociedad. Es el grupo de individuos que configuran un hogar, independientemente de que todos los individuos estén unidos por lazos consanguíneos o no, pero sí vinculados por amor. Al mismo tiempo, la familia será la encargada de cultivar los primeros valores éticos necesarios para el desarrollo de nuestra sociedad.

Y, aunque es la unidad de la sociedad, esta no ha sido estática del todo pues, sobre todo a lo largo de estos últimos años, ha experimentado y presentado transformaciones en las que la concepción de familia tradicional ha quedado postergada por nuevas configuraciones familiares (López-Mero y Pibaque-Tigua, 2018), reflejo de las “*profundas transformaciones sociales propias de la postmodernidad*” (Iruete et al., 2020, p. 12). Existen diversos fenómenos influyentes en la modificación de las organizaciones familiares, entre ellos el embarazo adolescente, la diversidad sexual y de género, la fertilización asistida, legalización del divorcio, avances tecnológicos, el nuevo rol de la mujer en la familia y en la sociedad (Castellar, 2010). Por ello, contemplamos diferentes tipos de familias en nuestro actual contexto:

- *Familia extensa*. Está conformada por familias en las que se incluye a los padres, hijos, abuelos, hermanos de los progenitores, primos o bisabuelos (López-Mero y Pibaque-Tigua, 2018).
- *Familias monoparentales*. Son aquellas familias conformadas por un solo progenitor que están viudos, hijos nacidos fuera del matrimonio o solteros (López-Mero y Pibaque-Tigua, 2018). Generalmente los hijos cuentan con sus progenitores vivos, pero los padres están divorciados, siendo la madre la que constituye un hogar monomarental (Iruete et al., 2020). A las familias en las que los cónyuges se han separado y residen en viviendas diferentes, pero comparten compromiso y responsabilidad, se les denomina “familia binuclear”, en la que el adolescente reside con uno de sus padres, pero tiene el apoyo de ambos progenitores (Vanegas et al., 2011).

- *Familias adoptivas*. Se entienden como aquellas familias compuestas por al menos un hijo carente de relación biológica con sus padres. La diferencia de esta familia respecto a una tradicional es el vínculo consanguíneo entre hijos-padres, pero no respecto a la configuración de la familia en sí, pues la adopción puede darse en familias homosexuales u heterosexuales o familias monoparentales, habiendo tenido previamente hijos biológicos o no (Irueste et al., 2020).
- *Familias reconstruidas*. Formadas por parejas en las que al menos uno de los integrantes tiene un hijo de su anterior relación. Estas familias “nacieron de la pérdida”, es decir, del fallecimiento de uno de los cónyuges, el divorcio o la separación. Aunque, actualmente debemos repensar esta concepción, pues algunas parejas que se unen podrían ser en su momento familias monoparentales que tuvieron hijos a través de la adopción o la reproducción asistida, sin estar presente la pérdida (Irueste et al., 2020).
- *Familias homoparentales*. Están constituidas por parejas homosexuales, en las que los hijos llegan a través de reproducción asistida, adopción o por relaciones heterosexuales previas (López-Mero y Pibaque-Tigua, 2018). Este tipo de familias son un poderoso contradictor de las tradiciones, pero gracias a la politización de las “organizaciones de familias homoparentales”, se puede evidenciar que las familias homoparentales funcionan perfectamente, de hecho, nos enseñan que el núcleo familiar no es el que está unido por consanguinidad, sino por el amor y el afecto (Castellar, 2010).

Los nuevos modelos familiares tratados hasta aquí están planteados como “nuevas” configuraciones familiares en contraposición del modelo de familia tradicional, definida esta como “*la familia conyugal, fundada en lo biológico, que surge en todas las culturas de una pareja heterosexual y con fines de procreación*” (Irueste et al., 2020, p. 14).

Siguiendo esta línea, para resolver los problemas existentes en nuestra sociedad, es necesario tener en cuenta los diferentes estilos educativos en la educación familiar presentes en los hogares de los adolescentes, pues la orientación y el apoyo de los padres supone un papel relevante en el desarrollo equilibrado del adolescente y, además, pueden afectar a la forma en la que las personas se desenvuelven en el contexto y con sus iguales (García et al., 2002; Torío et al., 2008). Otra evidencia es que, desde el contexto familiar, dependiendo de

los estilos educativos que se empleen podremos explicar contrariedades en su desarrollo y la aparición de comportamientos desadaptativos graves (Pastor, 2014).

Los estilos educativos familiares son “*un conjunto de actitudes por parte de sus padres hacia sus hijos que se presentan mediante conductas que originan un clima emocional, y que incluyen hábitos educativos o de cuidado, gestos, tono de voz, lenguaje corporal, o expresiones emocionales espontáneas*” (Pastor, 2014, p. 133) y se realizan a través de la combinación del control de los padres sobre sus hijos, la comunicación y las dimensiones de afecto hacia sus hijos, es decir, el afecto que los padres proporcionan a sus hijos. En base a estas dimensiones podemos establecer cuatro distintos estilos parentales (Torío et al., 2008). Estos son autoritarios, autoritativos o democráticos, permisivos e indiferentes (García et al., 2002):

Tabla 2. *Estilos educativos parentales*

ESTILOS EDUCATIVOS	AUTORIDAD Y AFFECTO	RELACIÓN CON LOS HIJOS	NORMAS	CONSECUENCIAS
DEMOCRÁTICOS	Altos niveles de control y de afecto	Proporcionan afecto y apoyo a sus hijos. Comunicación bidireccional y énfasis en la responsabilidad de las acciones.	Establecen normas para regular su conducta.	Beneficios de socialización para sus hijos, tales como adaptación, alta autoestima, control de sus emociones, elevada socialización, bienestar psicológico y un nivel inferior de conducta antisocial y de conflictos. En adolescentes, el estilo democrático obtiene mayor puntuación en la competencia social y autoconfianza.
AUTORITARIOS	Alto nivel de control y bajo nivel de afecto	Acentúan el orden y la obediencia. El niño obtiene un rol subordinado. Escasos intercambios verbales y, en ocasiones, rechazan a los hijos como castigo.	Tareas marcadas y preservación del orden.	Acarrea consecuencias negativas como conflictos, infelicidad, conductas neuróticas y baja autoestima. Además, muestra escasa autonomía personal y repercusiones negativas en la socialización. Pobre interiorización de valores, poco comunicativos y afectuosos.
PERMISIVOS	Bajo nivel de control y alto de afecto	Se muestran afectuosos y tolerantes con sus hijos. Les permiten una buena autorregulación y proporcionan una gran autonomía.	Plantean pocas exigencias en la ejecución de tareas y no suelen poner normas de conducta.	Este estilo acarrea conductas incontroladas, agresivas e impulsivas en los hijos. Aunque este estilo forma niños alegres, también los hace dependientes y muestran altos niveles de conducta antisocial y bajos niveles de madurez.
INDIFERENTES-NEGLIGENTES	Bajos niveles de control y de afecto	Solo muestran preocupación por sí mismos. Desatienden sus responsabilidades paternas.	No establecen normas ni límites por falta de tiempo o desinterés.	Consecuencias negativas en el hijo, como son la desobediencia, agresión, impulsividad, baja autoestima y tristeza.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de García et al., 2002; Torío et al., 2008.

2.1.1.2. El adolescente hoy: Centennials

Con la irrupción de Internet y el entorno digital en la sociedad moderna, vemos cómo ha surgido una nueva generación conocida como los “nativos digitales”, la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías y no ha sido necesario que se adaptaran a su uso. Esta generación ha sido denominada de diferentes formas, Generación Z, iGen, o como nosotros la hemos denominado, Centennials (Jasso-Peña et al., 2019).

Esta generación, sucesora de los millenials (nacidos entre 1980-1996) y comprende a los nacidos entre 1997 y 2012, ha sido la primera generación nacida íntegramente en la época digital, cuyo interés por el uso de las tecnologías los ha llevado a centrar su vida en torno a estas. Del mismo modo, esta generación presenta una alta presencia social desde el nivel local hasta el mundial, teniendo interés y participando en causas sociales a través de medios digitales tales como redes sociales o blogs. Sin embargo, se les acusa de una falta de interés por el ámbito político derivado de una falta de confianza en el sistema gubernamental establecido, pero esto mismo hace contraste con su interés por el cambio y su preocupación por temas como el ciberactivismo, la sostenibilidad o el cambio climático (Jasso-Peña et al., 2019).

Debido al uso, casi desde el nacimiento, de internet de una forma masiva y la velocidad de tráfico de la información, se ha dotado a esta generación de la necesidad de búsqueda de la instantaneidad, pues todo lo que no se pueda obtener en minutos no merece su interés. Asimismo, la gran rapidez de tráfico de información y la agilidad a la hora de comprender y asimilar conocimiento, les ha permitido desarrollar una gran capacidad de multitarea, llegando incluso a poder manejar varias pantallas al mismo tiempo e, incluso, les ha permitido desarrollar lo que Hurtado (2016, p. 48) denomina como “*omnicanal*”, es decir, la posibilidad de poder gestionar todos o la mayoría de los medios a su disposición.

Cabe destacar de esta generación que, a pesar de no vivir de primera mano los efectos de la recesión económica de 2008-2012, los efectos que provocó esta en sus familiares de mayor edad, les ha conducido a un mayor interés por el emprendimiento y el uso de este como un medio para la transformación social a pesar de adoptar un mayor riesgo.

Esta generación tiende a ser partícipe de proyectos en los que se sienta realmente involucrado, cuyos valores coincidan con los suyos y con los que se sientan identificados. A su vez, este ímpetu por hacer concordar sus valores con los proyectos en los que participan los lleva a cuestionar el sistema establecido a todos los niveles y la jerarquía existente.

Siguiendo esta línea, Vilanova (2019) considera que la generación de los Centennials destaca por *“el omnipresente uso de las TIC”* en todas las relaciones, ya sea laboral, social o cultural; el respeto hacia los diversos estilos de vida y diferentes opiniones; y *“su creatividad y adaptabilidad a los entornos laborales emergentes; la desconfianza hacia el sistema educativo tradicional, que da paso a nuevos modos de aprendizaje más centrados en lo vocacional y en las experiencias”* (p. 43).

De este modo, podemos destacar como sus rasgos más característicos:

- El uso desde una edad muy temprana de las TIC y recursos electrónicos.
- Su independencia respecto a las figuras paternas y a sus docentes a la hora de buscar información.
- Su capacidad de síntesis y comprensión a la hora de procesar cantidades enormes de información.
- La importancia que le otorgan a sus valores y a la implicación que estos tienen en sus vidas.

2.1.2 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Las últimas décadas del siglo XX fueron testigos de la irrupción de diferentes medios de comunicación que cambiarían para siempre la forma de comunicar, transmitir y generar información; y supondrían una evolución que cambiaría para siempre la sociedad humana en general. Desde la invención del telégrafo, pasando la radio, el teléfono y la televisión, la rapidez con la que la información se ha compartido a lo largo y ancho del globo se ha ido incrementando exponencialmente y, gracias al surgimiento de internet, hemos elevado este tráfico de información a niveles nunca vistos. De hecho, en 2006 se crearon, capturaron o replicaron una cantidad de datos digitales mayor que los anteriores 5.000 años de historia (Cobo, 2009) y, desde ese momento, el crecimiento ha sido exponencial llegando a los 33 ZB (Zettabites) en 2018.

Por ello, vemos la necesidad de estudiar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que por estos medios investigan, se forman y se relacionan nuestros jóvenes nativos digitales.

2.1.2.1. Definición

A pesar de ser un concepto muy actual y que despierta el interés de muchos investigadores, estos no han sido capaces de definir de forma concisa lo que son las TIC. Para algunos como Cabero (1998), que optan por una definición más técnica, las TIC presentan tres pilares fundamentales que son las telecomunicaciones, la informática y la microelectrónica pero que, a su vez, están interconectadas, dando lugar a nuevos tipos de comunicación. Otros, consideran las TIC como dispositivos que nos facilitan información y que están en continuo cambio (De Vega, 2011).

Asimismo, Cobo (2009), tras realizar una revisión de las definiciones aportadas por diferentes autores considera que las TIC son “*dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes*” (p. 313). Estos dispositivos combinan medios informáticos, de telecomunicaciones y redes, posibilitando el intercambio de información y la comunicación entre personas, ya sea de forma multidireccional (entre muchos) o de forma individual. Siguiendo esta línea, también recalca la importancia actual de estas tecnologías para la creación, intercambio y difusión de la información en la sociedad actual.

Siguiendo esta línea argumental, Cobo (2009) aporta que existe una necesidad a la hora de distinguir entre las mal llamadas “nuevas tecnologías” y las TIC. De hecho, ejemplifica este hecho señalando que, mientras que nosotros podemos considerar la televisión como un medio ya establecido y casi “tradicional”, en zonas menos desarrolladas o remotas, a las que este tipo de tecnología no ha llegado antes, pueden considerar esta como una “nueva tecnología” novedosa y que suponga un gran cambio en su cultura local.

Otros autores consideran que las TIC son más que una simple herramienta técnica o serie de dispositivos dado el valor de lo que estas aportan a la sociedad. A colación de lo anterior, Alfaro et al. (2015) consideran que las TIC aportan instantaneidad a la hora de obtener información; acceso a innumerables recursos, ya sean multimedia, información en general, artículos, etc.; y han creado nuevas formas de relacionarnos con nuestro entorno y nuestra sociedad, pudiendo opinar y compartir contenidos a través de medios como el móvil o las redes sociales, y entretenernos, mediante la televisión, la radio, los videojuegos, etc.

2.1.2.2. Dispositivos y soportes tecnológicos

A pesar de no tener una definición clara sobre las TIC, muchos autores coinciden en el hecho de que son una serie de dispositivos tecnológicos que nos permiten realizar diferentes acciones con información, ya sea compartirla, almacenarla, crearla, etc.

De Vega (2011) considera que existen nueve tecnologías que podríamos calificar como TIC:

- Radio.

La radio es considerada como la primera de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero, a su vez, una de las principales. La invención de la radio nos ha permitido la transferencia de información a grandes distancias incluso llegando al espacio y favoreció la socialización gracias a poder aglutinar a comunidades, familias y amigos para poder escuchar los programas que se emitían (De Vega, 2011). Asimismo, Cobo (2009) también señala ésta como una TIC, englobándola en la categoría de “*instrumentos de comunicación electrónica*” (p. 307).

- Televisión

Al igual que la radio, la televisión supuso un gran avance a la hora de transmitir información, por primera vez, las noticias no solo iban acompañadas de imágenes, sino que estas eran síncronas, se podía establecer una conexión directa con la noticia, creando un mayor impacto que las noticias escritas o descritas en la radio (Grey, 2004).

- Teléfono móvil

Aunque comenzaron siendo un artículo de lujo solo utilizado por gente del mundo de los negocios, la masificación del uso de este supuso un gran avance a la hora de comunicarse, pero, con el desarrollo de los smartphones, se transformaron en un medio de comunicación mucho más complejo y que, hoy en día, se ha transformado en irremplazable. Actualmente, todo el mundo puede ser localizado, saber sus gustos y preferencias, chatear, jugar, relacionarse, informarse, etc., gracias a los móviles (De Vega, 2011). Del mismo modo que los móviles cambiaron nuestra forma de relacionarnos, cambiaron a su vez la forma en la que nuestros jóvenes crecen y se relacionan. Hoy en día, es habitual

la visión de un niño de apenas 5 años con un dispositivo móvil en las manos; de hecho, casi el 70% de nuestros jóvenes de entre 10 y 15 años poseen o han hecho uso de un terminal móvil, porcentaje que se incrementa a partir de los 13 años y que, a partir de los 16, se traduce en casi la totalidad de la población española cuenta con un dispositivo de telefonía móvil, concretamente un 99,5% de la población (INE, 2020)

- Ordenadores personales e Internet

El desarrollo de los ordenadores supuso un antes y un después para la sociedad humana. Gracias a ellos pudimos realizar nuestros trabajos de forma más eficiente y posibilitar la creación de otros. Como expresa De Vega (2011), *“como máquina es probablemente la más perfecta que el ser humano ha creado hasta ahora, versátil y potente”* (p. 217), y es que, la invención de los ordenadores e Internet han supuesto una revolución comparable a la invención del fuego. Tras la extensión del uso de dichos dispositivos y en tándem con la invención de Internet, hemos sido capaces de crear, procesar y almacenar cantidades ingentes de información, comunicarnos con personas del otro lado del mundo de forma instantánea, y tener conocimiento de sucesos y acontecimientos de todas partes del mundo en tiempo real. Este tipo de dispositivos trajo consigo el desarrollo de nuevas formas de comunicarse y compartir información como son los correos electrónicos, blogs personales, webs de noticias, foros o redes sociales. Estas últimas tienen un gran efecto en nuestros jóvenes ya que, forman parte de su vida diaria, de hecho, el 93,8% de los estudiantes entre 10 y 15 años afirma utilizarlas asiduamente (INE, 2020); y, de media, la frecuencia de uso de estas redes sociales asciende a 2,3 usos diarios de 1 hora (IAB Spain, 2021).

Otros autores como el INE (2020) considera que, dentro del ámbito de las TIC, sólo tienen cabida tres tipos: los ordenadores, ya sean portátiles, de sobremesa, *tablets* y demás aparatos informáticos; los terminales telefónicos y los teléfonos móviles o *smartphones*.

En contraposición, autores como Cobo (2009) consideran las TIC como una serie de dispositivos más amplio. En su definición, el autor nos indica que, a pesar de considerar una gama amplia de dispositivos, en su mayoría están vinculados con *“la conexión de tecnologías y la transferencia de la información”* (p. 307); señalando a su vez que los elementos clave de estos dispositivos son la informática, la electrónica y las telecomunicaciones (Cobo, 2009).

2.1.2.3. Ventajas y desventajas del uso de las TIC en los adolescentes

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han impactado en todos los sectores de la sociedad, sobre todo en los adolescentes, y utilizarlas sin orientación ni guía conlleva riesgos.

En la búsqueda de publicaciones que traten las desventajas del uso de las TIC en los adolescentes, nos encontramos con una investigación realizada a adolescentes de la región de Junín con edades comprendidas entre los 13 y 19 años. Orosco y Pomasunco (2020) en su estudio sobre los riesgos que conlleva el uso de las TIC en adolescentes, nos muestran los principales riesgos a los que se exponen, estos son: *sexcasting* (emitir un vídeo por webcam o subir a redes sociales un vídeo con contenido sexual), *sextorsión* (chantaje que realiza una persona respecto a vídeos que obtuvo a través de *sexcasting* o *sexting*), *sexting* (realizar y enviar imágenes propias con contenido pornográfico o erótico), *acceso a contenido inapropiado*, *grooming* (es un tipo de violencia online en la que una persona adulta contacta con un menor de edad con el fin de ganarse la confianza con la intención de involucrarle en una actividad sexual) y *ciberbullying* (acoso de manera reiterativa a través de internet). Los hallazgos más característicos son: 1) analizando los riesgos de usar las TIC en función del sexo, observamos que los hombres se exponen con mayor frecuencia, considerando que esto se debe a la libertad que poseen para explorar su sexualidad. Esta libertad sexual está asociada a las características psicológicas de valentía, riesgo y autosuficiencia; sumado a la educación que se les da a los hombres. A su vez, de acuerdo con el contexto, somos conscientes de que los padres muestran mayor control sobre sus hijas; 2) se observa cómo el 65,4% de los adolescentes son conscientes de los riesgos estudiados, y aun conociéndolos, se exponen a ellos. Apreciamos cómo las jóvenes, en comparación de los chicos, conocen más las problemáticas. Esto se puede deber a la información en la escuela, en la casa y en la sociedad que se les brinda a las mujeres sobre los distintos riesgos, con la intención de salvaguardar su integridad psicológica y física; 3) los riesgos que se dan con más frecuencia en los adolescentes son el *sexting* y el acceso a contenido inapropiado. En cuanto al contenido inapropiado, observamos que el tipo de exposición que se da con mayor frecuencia es la “exposición voluntaria”, destacando en hombres; mientras que, la “exposición por otros” es más frecuente en mujeres (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 8).

Este estudio concuerda con el llevado a cabo en España por Alfaro et al., en el que además apreciamos otros riesgos del uso de las TIC en adolescentes. Estos son: la dependencia a internet, dependencia al móvil, tener contacto con extraños a través de

internet, acceder a vídeos o fotos con contenido violento, ofensivo o racista, acceder a fotos con contenido sexual, conocer a alguien que conoció a través de internet, recibir o enviar fotos o vídeos de personas de su entorno con una postura provocativa, inadecuada o sexy, difundir o grabar vídeos de terceras personas sin consentimiento y los riesgos de gastar dinero en participar en promociones, juegos, música o aplicación (Alfaro et al., 2015).

Las investigaciones, realizadas a 955 adolescentes de entre 13 y 19 años de la región de Junín (Perú) y a 2.412 estudiantes de 13 a 18 años de la provincia de Valladolid, concluyen que *“la generación actual de adolescentes y jóvenes ha desarrollado ciertas competencias digitales, adquiridas en su mayoría, de forma autodidacta y posiblemente sin orientación”* (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 8). Este modo de relacionarse con internet y la tecnología, así como la utilización desmedida, conlleva la exposición directa o indirecta del adolescente y su entorno a diferentes riesgos (Orosco y Pomasunco, 2020; Alfaro et al., 2015).

Siguiendo la misma línea argumental, Besoli, Palomas y Chamarro (2018) consideran que, al contrario de lo que se especulaba con anterioridad, no se da un uso más responsable y práctico de los *smartphones* conforme el adolescente va haciéndose más maduro. Si bien es cierto que, con la edad, los usos van variando, difieren mucho de los usos que les suelen dar los adultos, como pueden ser la recepción de llamadas o las consultas web; por el contrario, los jóvenes y adolescentes hacen un uso más lúdico del teléfono inteligente, mientras que los primeros se decantan más por los juegos, los segundos suelen utilizar más las redes sociales, aplicaciones de música o descarga de fotos, o la mensajería instantánea.

Por otra parte, no solo riesgos nos aportan las TIC, de hecho, muchos autores consideran que la facilidad de uso de muchas TIC y la rapidez del tráfico de la información que éstas proporcionan hace que sean de gran utilidad para los alumnos, permitiéndoles revisar, comprobar y reforzar los conocimientos aprendidos en la escuela (Aparicio, 2015). Esto concuerda con lo señalado por Alfaro et al. (2015), el cual considera que una de las mayores ventajas de las TIC es el *“acceso casi ilimitado a información multimedia, herramientas y opciones de aprendizaje colaborativo, posibilidades de socialización y conocimiento de otras personas y culturas”* (p. 127), de esta forma pudiendo contrastar y reflexionar sobre los conocimientos aprendidos.

Asimismo, otra de las ventajas de las TIC sería la facilidad y simplificación de la comunicación. Gracias a la rapidez del intercambio de la información y a la gran expansión de estas tecnologías, en especial de las redes sociales, ha dado lugar a una nueva forma de comunicación más directa y rápida (Besoli et al., 2018). Esto, a su vez, lo podemos relacionar

con la facilidad, hoy en día, que tienen los jóvenes para poder ser partícipes en la sociedad en la que viven y ser escuchados por personas que compartan sus ideas, inventar nuevas formas de comunicarse y relacionarse, y transformar la cultura que los rodea mediante compartir sus vivencias (Alfaro et al. 2015).

Del mismo modo, la capacidad de acceso a gran cantidad de información ha supuesto una ventaja que nuestros jóvenes han sabido aprovechar. Aunque la mayor parte del tiempo que nuestros jóvenes utilizan las TIC es de forma lúdica, conforme van creciendo y avanzando cursos, también se incrementa el tiempo que nuestros jóvenes usan en consultar páginas webs (Besoli et al., 2018). Es más, podemos relacionar este concepto con una de las características clave de la Generación Z, que no es otra que la capacidad de estos para procesar, comprender y sintetizar una gran cantidad de información (Hurtado, 2016) a la vez que están realizando otro tipo de actividades. Esta capacidad no se hubiera desarrollado sin la posibilidad de acceder a la inmensa cantidad de información de la que disponemos hoy día gracias a las TIC.

Cabe resaltar que el uso en sí de las TIC no es perjudicial ni conlleva riesgos para nuestros jóvenes, sino que esto se debe a una falta de educación en este sentido que puede desembocar en usos problemáticos de estas. A fin de erradicar este tipo de conductas, sería necesario una revisión de las intervenciones educativas relacionadas con las TIC y, de esta forma, ayudar a lograr todo el potencial que se desarrollaría al utilizar estas de forma positiva.

2.2 REDES SOCIALES

Como ya hemos resaltado con anterioridad, la llegada de las TIC y, sobre todo, Internet ha provocado que la sociedad cambie en lo que respecta al tráfico de información y en la comunicación. Y, uno de los factores que más han influido en este cambio a la hora de comunicarnos han sido las comunidades online conocidas como redes sociales que, hoy por hoy, utilizan más del 93% de la población española entre los 12 y los 24 años (INE, 2020).

Parte del éxito de las redes sociales a la hora de convertirse en plataformas donde poder compartir contenidos, se debe a la sencillez e inmediatez de estas, del mismo modo que su carácter totalmente gratuito. Por ello, han logrado cambiar totalmente el comportamiento de la población y, en especial, gracias al desarrollo de los smartphones, que nos permiten conectarnos desde cualquier lado a estas (Martín et al., 2016).

Es por esta razón que vemos la necesidad de investigar de forma exhaustiva sobre este fenómeno para, así, poder optar por las mejores herramientas posibles para educar sobre un uso responsable de estas. Pero antes debemos definir formalmente qué son las redes sociales.

2.2.1. Definición de red social

Al definir redes sociales debemos tener en cuenta que éstas no sólo se refieren a las aplicaciones propiamente dichas, sino que el término se acuñó mucho antes de la existencia de estas.

Por un lado, contamos con la definición aportada por Ponce (2012) que considera las redes sociales como estructuras formadas por personas o entidades unidas por algún interés. Como vemos, esta definición se sale del marco de las TIC al considerar las redes sociales como un constructo social antes que considerarlas como unas aplicaciones por las que la gente se mantiene en contacto. Siguiendo esta línea de investigación, Caldevilla (2010, p. 47) plantea que *“las redes sociales nacen como una reunión de personas, conocidas o desconocidas, que interactuarán entre sí, redefiniendo al grupo y retroalimentándolo”*. Podemos observar cómo ambas definiciones siempre consideran una red social como un “grupo de personas” que comparten algún tipo de relación y, gracias a la implementación de las TIC, estas comunidades de personas se han ido ampliando, formalizando y agrupando en las que hoy conocemos como “redes sociales” al uso.

Por otro lado, siguiendo una tendencia ya más orientada hacia el apartado técnico o más relacionada con el mundo digital, Ponce (2012) también nos provee de una definición; y es que añade a la ya nombrada definición que las redes sociales online realizan sus interacciones a través de Internet donde consumen información a tiempo real o de forma diferida como, por ejemplo, sucede en los foros. Asimismo, Martín et al. (2016) considera las redes sociales como webs en las que poder crearnos perfiles y colgar diferente contenido multimedia. Esta definición es limitada, ya que excluye redes sociales de temáticas diferentes y más específicas como son Wattpad, una red social de carácter colaborativo y gratuita en la que los usuarios pueden colgar sus relatos cortos, o Spotify, una red social que nos permite escuchar música de forma gratuita y compartir las listas con nuestros gustos. Por este motivo, hemos añadido la aportación de Ponce (2012) que expone que las redes sociales se estructuran en torno a una serie de intereses. A su vez, la RAE (2014) define red social como una plataforma de carácter digital en la que interactúan una gran cantidad de usuarios.

Del mismo modo, IAB Spain (2021) considera que las redes sociales deben cumplir una serie de requisitos para considerarlas como tal, esos requisitos se centran en tres factores fundamentales:

- Conformar un grupo de personas o red de contactos.
- Presentar perfiles de carácter personal.
- Permitir crear, compartir o participar en contenidos que se suban a esa plataforma, es decir, ofrecer funcionalidades de carácter social.

2.2.2. Clasificación de las redes sociales

Para poder efectuar un análisis exhaustivo sobre las redes sociales, es necesario diferenciar entre los diversos tipos de estas ya que dentro del mundo digital existen multitud de redes diferentes, muchas de ellas centradas en temáticas específicas y otras de un carácter más general. Por ello, vemos la necesidad de diferenciar y clasificar los diferentes tipos de redes sociales.

Con el fin de diferenciar entre los diversos tipos de redes sociales, Ponce (2012) considera que existen tres tipos principales de redes sociales, centrándose en su relación con el medio digital. Nos encontramos con las redes *offline*, que son grupos de personas que tienen un interés común y que comparten su contenido de manera externa al mundo digital; las *online*, cuyo contenido se comparte exclusivamente en el mundo digital por medios electrónicos; y las híbridas, que mezclan ambos términos.

Tras esta clasificación, Ponce (2012) también nos indica la necesidad de dividir de forma más detallada las redes sociales online, ya que estas son muy numerosas y complejas. Por ello, considera que existen dos subtipos de redes sociales, las horizontales, que son de carácter más general y que pueden englobar diferentes temáticas; y las verticales, de un carácter más especializado.

La función principal de las redes sociales horizontales, de un carácter más general, están dirigidas al gran público y se centran en crear una red de contactos. De forma general, estas redes ofrecen una vía para que los usuarios se relacionen, busquen establecer una lista de amigos, creen un perfil personal, y compartan algún tipo de contenido. Algunos ejemplos de este tipo de redes sociales son *Facebook* o la desaparecida red social española *Tuenti* (Ponce, 2012). Del mismo modo, Caldevilla (2010) considera la existencia de unas redes sociales que

él califica como “generales”, que podemos relacionar con el concepto de “horizontales” de Ponce (2012), ya que no presentan una temática específica y sirven al propósito general de crear una red de amistades y compartir contenido.

Por el contrario, encontramos una tendencia en las redes sociales a hacerse cada vez más específicas para, así, poder encontrar su nicho de mercado y poder cubrir los intereses de la población de una forma más eficiente. Es por ello que nacen las redes sociales verticales.

Dentro de estas, podemos crear varias subdivisiones siguiendo unos criterios determinados. En primer lugar, podríamos diferenciar las redes sociales verticales en base a su temática. Seleccionando este criterio, nos encontramos con la dificultad de que casi cada red social supone una categoría diferente por sí sola dada la gran variedad de intereses diferentes de la población. A pesar de esto, Ponce (2012) distingue como algunas de las más importantes:

- **Profesional**, enfocadas para perfiles empresariales, comerciales o laborales entre las que destacan *LinkedIn* o *ResearchGate*.
- **Identidad Cultural**, enfocadas en poner en contacto personas que comparten la misma cultura, destaca *Spaniards*, red social que pone en contacto a españoles que residen en el extranjero.
- **Aficiones**, redes sociales dirigidas a los practicantes de alguna actividad de ocio como el cine, los deportes, etc., podemos destacar *FilmAffinity* como una red social centrada en el cine.
- **Movimientos sociales**, redes desarrolladas en torno a algún movimiento social como el movimiento *RealFood* con su app *MyRealFood*, o el movimiento *zero waste* y la app *TooGoodToGo*, en la que comercios locales ofrecen packs a un precio inferior al normal para que usuarios compren sus productos antes de que estos se pongan malos.
- **Viajes**, redes sociales centradas en orientar a los viajeros sobre qué se puede hacer en el destino. Podemos destacar *TripAdvisor*.

Asimismo, Caldevilla (2010) categoriza las redes sociales según su temática, dividiéndolas en redes para fans, siguiendo una categorización relacionada con las aficiones; según circunstancias de la vida como la edad, la pertenencia a un vecindario o apps de salud; según los contenidos que suban, ya sean vídeos, fotos, etc.; y para profesionales y activistas, en la que engloba redes sociales de un carácter más relacionado con el mundo laboral como *LinkedIn* o relacionadas con el activismo social como *Change.org*.

Ponce (2012) también señala las redes sociales verticales por la actividad principal que se realiza en ellas y las funcionalidades que permite utilizar. Por ello, diferencia entre:

- **Microblogging**, redes centradas en la publicación de textos breves que los usuarios comparten con otros. A su vez, estas redes sociales permiten realizar actividades tales como seguir otros perfiles, compartir publicaciones de otros usuarios o señalar tus preferencias de contenidos. En esta categoría debemos destacar *Twitter* como la principal red de *microblogging*.
- **Juegos**, redes sociales o plataformas de juegos en las que los usuarios no solo juegan, sino que se relacionan entre ellos. Son ejemplos de esta categoría plataformas como *Habbo* o *Second Life*.
- **Geolocalización**, redes sociales en las que se comparte la ubicación de determinados objetos, personas o lugares de interés. Un claro ejemplo de esta categoría es la app *Waze* de conducción colaborativa en la que los usuarios cuelgan eventos o notificaciones respecto a rutas determinadas si ha ocurrido un accidente o hay retenciones.
- **Compartir contenidos**, redes sociales en las que sus usuarios comparten contenidos, ya sean multimedia, noticias o textos.

Otra clasificación que nos indica Ponce (2012) es en base a los contenidos que se comparten en cada red social. En este caso, diferencia entre:

- **Fotos**, este tipo de plataformas destacan por ofrecer la posibilidad de almacenar, subir y compartir fotografías e imágenes. En este sentido destacan plataformas como *Pinterest* o *Instagram*.
- **Música**, destacan por permitirnos escuchar música, compartir canciones y clasificarlas según nuestros gustos. Plataformas como *Spotify* son claros ejemplos de este tipo de redes sociales.

- **Videos**, plataformas de almacenaje de vídeos que han evolucionado permitiendo perfiles personales y compartir nuestros gustos mediante *likes*, etc. *Youtube* es el ejemplo perfecto para este tipo de webs.
- **Documentos**, plataformas que aglutinan una gran biblioteca de documentos y permiten el acceso de sus usuarios a estos. Como principal exponente tenemos a la red social *Scribd*.
- **Presentaciones**, de la misma forma que con los documentos, redes sociales como *SlideShare* suelen tener un carácter colaborativo con la diferencia que estas redes se centran en compartir presentaciones profesionales o académicas.
- **Lectura**, redes sociales de carácter colaborativo en la que los usuarios cuelgan sus publicaciones y comparten sus opiniones sobre libros. *Wattpad* es un buen exponente de este tipo de redes sociales.

2.2.3. Motivos del éxito de las redes sociales en los adolescentes

Es innegable que la aparición de las redes sociales ha supuesto una revolución para la sociedad a la hora de comunicarnos, pero también es incuestionable que el mayor efecto lo han sufrido los jóvenes pertenecientes a las generaciones de los *millennials* y *centennials*, que han visto cómo estas han ido ocupando cada vez más espacio en sus vidas hasta el punto de que, para muchos, sus compras, trabajos, amistades, y hasta relaciones amorosas se dan a través de estas. Y es que, según datos del INE (2020), más del 93% de los españoles entre 10 y 24 años hacen uso de alguna red social. Esto es debido a una serie de causas o motivos que debemos estudiar, para así conocer mejor qué herramientas podemos utilizar a la hora de educar a los jóvenes en un uso responsable de las redes sociales.

Uno de los factores que ha podido afectar al éxito de las redes sociales en adolescentes puede tener una explicación de carácter tecnológico, y es que este éxito se puede deber a la expansión de las TIC por todo el mundo, la accesibilidad a internet y la proliferación de dispositivos móviles con acceso a internet, del mismo modo que la aparición de aplicaciones de redes sociales como Facebook o Instagram, que han favorecido la socialización entre los jóvenes (García-Ruiz et al., 2018).

Por un lado, las redes sociales cubren una serie de necesidades de carácter social y psicológico que podemos agrupar bajo el término “compensación social” (Colás et al., 2013). Siguiendo la misma línea argumental, García-Ruiz et al. (2018) consideran que esta

“compensación social” se puede explicar mediante la conocida como teoría de “Usos y Gratificaciones”, que consiste en que las personas elegimos de manera consciente los medios de comunicación en base a nuestras necesidades y para obtener una recompensa. Señalan que *“la búsqueda de sociabilidad, información y entretenimiento son los principales motivos por los que los jóvenes tienen una alta implicación en la comunicación social digital”* (p. 293).

Del mismo modo, las redes sociales cubrirán la necesidad de los adolescentes de compartir sus vivencias con sus iguales y con el fin de establecer nuevas relaciones entre ellos. Aunque, además, cubriría la necesidad de verse remunerado emocionalmente al encontrar apoyo en las percepciones externas a las suyas y buscando la aprobación del grupo de este modo. En este sentido, García-Ruiz et al. (2018) también considera que existe una necesidad real en los adolescentes por expresar sus pensamientos y opiniones, así como participar en la sociedad de forma activa, y es en las redes sociales donde han encontrado un espacio para hacerlo de forma libre.

A su vez, este autor considera que existe una diferencia significativa en los motivos que empujan a los jóvenes en usar las redes sociales dependiendo de su sexo. Por un lado, Colás et al. (2013) sostiene que los jóvenes utilizan las redes sociales más para satisfacer necesidades relacionadas con la autoestima y con procesos psicológicos internos. Por otro lado, las chicas utilizarían las redes sociales con un objetivo más social, relacionado con el establecimiento de redes de amistades y relaciones.

Asimismo, Colás et al. (2013) resalta el potencial de esta herramienta para favorecer y potenciar los procesos de construcción e inclusión social en los jóvenes ya que considera que los jóvenes usan las redes sociales y demás tecnologías 2.0 para *“relacionarse con sus iguales y canalizar la expresión de sus opiniones”* (p. 22). García-Ruiz et al. (2018) también expone otra serie de motivos por los que las redes sociales han tenido éxito entre los adolescentes entre ellos *“la curiosidad, la popularidad, la posibilidad de mantener contacto con amigos y recuperar antiguas amistades o la oportunidad de establecer nuevas relaciones”* (p. 293) sin experimentar las barreras que supone el contacto cara a cara.

2.2.4. Redes sociales más utilizadas por los adolescentes españoles

Las redes sociales se han expandido a lo largo y ancho del mundo con una velocidad abismal, llegando a todos los países de una u otra forma. Hoy en día, algunas de esas redes sociales se han convertido en verdaderas plataformas globales con millones de usuarios que, cada día, se conectan a ellas e interaccionan con otros usuarios. Entre ellas, encontramos redes sociales consideradas verdaderos titanes de la industria como son Facebook, Whatsapp (que pertenece a la anteriormente nombrada), Instagram, Twitter, o TikTok. Según el informe de IAB Spain (2021) sobre las redes sociales en 2021, la red social con más usuarios en España sigue siendo Whatsapp, seguida por Facebook, Youtube e Instagram; pero también debemos nombrar TikTok como la red que más a crecido por segundo año consecutivo en usuarios, y en especial en usuarios jóvenes, siendo, junto con Spotify e Instagram, las redes sociales con un mayor porcentaje de usuarios jóvenes de todas las examinadas.

Facebook es una de las redes sociales más grandes a nivel mundial y más famosas y, además, presenta la mayor ratio de conocimiento espontáneo en España y es que, para el 91% de los españoles encuestados, es la primera red social que se les viene a la cabeza al preguntarles si conocen una red social (IAB Spain, 2021). Facebook es una red social horizontal basada en compartir contenido diverso en la comunidad, comunicarte con tus amigos y, en palabras de García-Ruiz et al. (2018, p. 292), es una plataforma de “*divulgación de información sobre la identidad personal*”. Esta plataforma nos ofrece la capacidad de interaccionar con nuestra comunidad de amigos mediante la compartición de imágenes, estados, solicitudes de amistad y reacciones al contenido de otros usuarios.

Whatsapp es una aplicación de mensajería instantánea nacida en 2009. Esta App cuenta con cerca de 1.500 millones de usuarios a lo largo de todo el mundo y es, junto a su red social hermana Facebook, una de las más populares tanto a nivel internacional como a nivel local. Esta App, recogió el testigo que dejaron los sistemas de mensajería móvil SMS de los años 90 y primeros 2000, y aunque en sus inicios necesitabas una suscripción de pago para poder utilizarla, posteriormente se convirtió en gratuita y tuvo una gran influencia en la cultura posterior a su lanzamiento (Cassany et al., 2019).

García-Ruiz et al. (2018) ya destacaba Instagram como una de las redes sociales más importantes para los jóvenes y adolescentes. Instagram es una red social, usada principalmente mediante *smartphones*, en la que puedes subir y compartir imágenes y vídeos.

Esta aplicación permite, tanto relacionarte con tu grupo de amigos gracias al servicio de chat, como interactuar con el contenido que estos suben. Además de permitirte subir contenido multimedia en forma de fotos, vídeos o vídeos cortos temporales denominados *stories*, nos permite editar tanto las fotos como los vídeos que subimos gracias a sus filtros. A su vez, otra de las funcionalidades que tiene esta aplicación es que nos permite elegir quién ve nuestras fotos o nos manda mensajes gracias a su sistema de bloqueos y privacidad.

Youtube nació en 2005 como una plataforma de compartición de vídeos en la nube que, además, permitía tanto la creación de un perfil personal, denominado “canal”, en el que poder subir tus propios vídeos como interactuar con los vídeos de otros usuarios mediante los “likes” o comentarios. Esta red social fue la que dio lugar a una de las figuras más novedosas e influyentes en la cultura de las generaciones de los *millennials* y *centennials*, la figura del Youtuber, uno de los primeros tipos de *influencers* (García-Ruiz et al., 2018). De hecho, los autores comentan que su buscador es el segundo de más tráfico de toda la red, solo superado por el buscador de Google.

Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) nos explican que TikTok, nacida en 2016, es una red social en la que los usuarios o *tiktokers*, crean una biblioteca propia de vídeos cortos, de esta forma, ejerciendo como “*productores culturales*” (p. 3), y en la que los adolescentes pueden interactuar entre sí mediante comentarios. Las temáticas más habituales de estos vídeos son coreografías de canciones conocidas, vídeos con finalidad cómica, o vídeos tutoriales. Esta red social ha experimentado una tasa de crecimiento muy alta, colocándose como la séptima a nivel mundial, llegando a más de 800 millones de usuarios únicos, y la única que no pertenece al grupo empresarial de Facebook.

2.2.5. Riesgos y consecuencias del uso de las redes sociales en adolescentes

Hoy, las redes sociales son un vehículo de comunicación dinámica y directa, al mismo tiempo que nos brindan la posibilidad de mantener contacto con desconocidos, lo que, en algunos casos, puede convertirse en un riesgo, en especial si nos centramos en los adolescentes. Las redes sociales se establecen como una de las principales formas de ocio para la población adolescente, en ocasiones prefiriendo este medio a relacionarse en persona (Heredia y García, 2017).

No podemos olvidar, que las redes sociales a pesar de suponer unos de los medios más utilizados de socialización por parte de los adolescentes, con el fin de mantener o ampliar la red de contactos, influyen de manera negativa. Siguiendo los testimonios de los sujetos del estudio de Calvarro y Galán (2019), todos los adolescentes manifiestan que las redes sociales e internet le influye de modo negativo, tanto a la hora de relacionarse con el resto de las personas como en otros aspectos, destacando el rendimiento académico y la autoestima.

Igualmente, otros de los riesgos que atañen el mal uso de la red, es que encontramos individuos que buscan en internet aprovecharse de las demás personas, no todo lo que parece real lo es, de hecho, hay personas que no son quienes dicen ser; así como, hallamos contenido inapropiado para los jóvenes en ellas. Asimismo, en el estudio realizado por Heredia y García (2017) acerca de los posibles riesgos de las RRSS en adolescentes con una muestra de 182 de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, se argumenta que la utilización de las redes sociales es entre los jóvenes una actividad que forma parte de su vida cotidiana y en la que emplean un tiempo intensivo, considerando un 50% su uso excesivo. Este hecho acarrea una creciente preocupación, debido a la probable dependencia generada a las RRSS; ya que observamos como existe un porcentaje alto (21%) ante la utilización de las redes y sentir la necesidad de usarlas, aunque ellos consideren que no depende de ellas.

Centrándonos en el uso elevado de las redes sociales y las tecnologías, encontramos una relación entre el uso excesivo de estas tecnologías y la presencia de conductas inadaptadas. Además, es plausible que aquellas personas que realicen un uso excesivo de estas tengan un estado más elevado de depresión y ansiedad; aunque por el contrario que Heredia y García (2017), Cimadevilla et al. (2019) sugieren que el uso de las redes no crea necesariamente dependencia, aunque sí un impacto en la adicción de sustancias químicas. Sin embargo, los adolescentes que poseen una dependencia de estos medios tendrán asociadas otras conductas también problemáticas, como el consumo de alcohol y tabaco, problemas en las pautas de sueño, escasas habilidades interpersonales y adicción a los juegos en línea o máquinas tragaperras.

Por otro lado, a la hora de identificar los peligros y los riesgos derivados del uso inadecuado de las redes sociales e internet, en el estudio de Calvarro y Galán (2019) se manifiesta, por parte de los relatos de los entrevistados, que a pesar de tener conocimiento acerca de las posibles situaciones negativas por no utilizar correctamente estos medios, permanecen haciendo un uso inapropiado. En este sentido, algunos de los riesgos más conocidos mediante un uso indebido son los diferentes tipos de acoso, aunque muchos de

los jóvenes aseguran conocer otros como el *sexting*, el robo de fotografías personales, la suplantación de identidad, la pornografía infantil, *grooming* o la extorsión, peligros que concuerdan con los subrayados por Gamito et al. (2017).

Otros de los riesgos de internet que conocen los adolescentes que se puede manifestar en las redes sociales, son el acoso a menores y acoso mediante medios telemáticos, estafas y acceso a contenidos inapropiados, aunque, uno de los riesgos menos conocido por los estudiantes, es recibir y enviar contenido erótico (19,8%), sin embargo, los adolescentes son el colectivo más vulnerable respecto al uso de las TIC, pero también el que tienen menor conocimiento del que ellos creen acerca de los peligros y riesgos de las redes e Internet (López, 2014).

3. CAPÍTULO III. VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA RED

3.1. VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES

Los adolescentes están continuamente sometidos a mensajes que defienden la violencia. Una primera consecuencia es percibir la violencia como una herramienta correcta para hacer justicia o conseguir lo que queremos. Seguidamente, la ausencia de conciencia cuando estamos ejerciendo la violencia. Uno de los ejemplos más evidentes, es el aumento del lenguaje agresivo, sexista, discriminatorio y grosero que protagoniza un rasgo de identidad cultural en la etapa adolescente. En este sentido, nos vamos a encontrar con una dificultad básica que es la validación de la violencia con ausencia de conciencia sobre nuestras propias conductas violentas y la justificación, pues para un elevado número de alumnos adolescentes menospreciar, desprestigiar o insultar a un compañero no es violencia (Barragán, 2006).

Este aprendizaje de la violencia es el resultado de la interacción presente entre el medio ambiente y las personas, pues los adolescentes elaboran sus *“nociones, sus sistemas de representación a través de las interacciones sociales, los mensajes implícitos que reciben de los medios de comunicación y la cultura tanto explícita como implícita de las instituciones educativas”* (Barragán, 2006, p. 85). Por exponer algunos ejemplos, podríamos citar los mensajes ocultos en algunos libros de texto de educación secundaria, en los que se manifiestan, en su forma bélica, mensajes que justifican la violencia física sin analizar críticamente estos conflictos, lo que implica crear una visión de la violencia como una forma valiosa y útil de obtener beneficios (Pérez y Heredia, 2020). Asimismo, otro ejemplo común, es denominar a la violencia de género violencia doméstica, favoreciendo el mito de que las cuestiones presentadas en el hogar atañen a la vida privada, y por ello, ambas deben resolverse en ese mismo ámbito. La violencia contra las mujeres al estar mal denominada no recibe un adecuado y necesario tratamiento pedagógico (Expósito, 2011).

A su vez, es importante valorar, en cuanto a las relaciones de noviazgo, como los adolescentes en todo momento tratan de reconocer los comportamientos que son considerados normales, influidos por los mensajes que se transmiten por medio de su grupo de iguales o medios digitales, que serán imprescindibles para *“calibrar esa normalidad”* de las actitudes y comportamientos de sus iguales y de su pareja. De este modo, los adolescentes carecen de conocimientos o información adecuada que les permita identificar las características de la violencia en las relaciones amorosas (Estébanez, 2010, p. 48), lo que les

hará utilizar mensajes como “el amor te hace sufrir”, “si tiene celos es porque te quiere”, que “no hay nada imposible” (Duque, 2006), para intentar dar respuesta a sus dudas sobre si lo que ocurre en sus relaciones de pareja es una relación normal (Estébanez, 2010).

Se ha observado como, diferentes estudios realizados con menores muestran un dato preocupante, pues demuestran cómo los adolescentes y, concretamente los chicos, tienden a no reconocer la violencia que ejercen contra sus parejas sino a naturalizarla. Además, destacan que la violencia de género está más presente en las relaciones entre jóvenes y adolescentes que en las relaciones adultas, siendo más del 30% relaciones con violencia física y el 50% con violencia psicológica. Y es que, como indican docentes, profesionales de la etapa adolescente, psicólogos y educadores, debemos trabajar constantemente la enseñanza y aprendizaje de las “relaciones afectivas positivas”, a identificar la violencia y el establecimiento de relaciones de respeto. No únicamente debemos trabajar con los adolescentes maltratadores, debido a que, en esta etapa vital como es la adolescencia, los grupos de iguales “*constituyen un poderoso reforzador a la hora de dar significado y enjuiciar sus acciones. Los estereotipos de género se validan en estas interacciones, y estos grupos de iguales pueden inducir en la importancia que tendrá el problema de violencia*” (Lucariello y Fajardo, 2011, pp. 114-115). Por ello, es esencial tener en cuenta a todos los adolescentes, agresores o no, y la presión social que estos ejercen (Lucariello y Fajardo, 2011; Muñiz-Rivas et al., 2020).

3.1.1. Formas de exposición a la violencia de género en adolescentes

La violencia de género se manifiesta en la etapa adolescente en base a cuatro tipos de conductas: 1) la violencia física, percibida como el empleo de la fuerza física con el propósito de herir a otra persona; 2) agresión psicológica, entendida por los “actos comunicativos deliberados” para ejercer control sobre otra persona o/y perjudicarla; 3) violencia sexual, determinada por los actos para obligar a una persona o pareja a participar en eventos, contactos o actos sexuales sin el consentimiento de esta; 4) acoso o acecho caracterizado por prestar atención o mantener contacto no deseado repetidamente con una persona para causar inseguridad y temor (Rodríguez et al., 2020).

Nuevos datos muestran como uno de cada tres adolescentes sufren *bullying*, y cómo los mismos que llevan a cabo actos de acoso escolar, también utilizan el ciberespacio como medio para perpetrarlo. Cabe resaltar que en el caso del *ciberbullying*, al igual que en el acoso escolar tradicional, se caracteriza por la repetición, la intencionalidad y el desequilibrio de poder; aunque este tipo de acoso presenta una particularidad, pues la repetición no implicará

la agresión repetida al mismo individuo, sino que bastaría con subir un vídeo o una imagen indeseada a las redes sociales y esta será vista por varias personas. Pero este *ciberbullying* no se limita al contexto escolar, ni es producido únicamente entre iguales, sino que observamos la captación de jóvenes a través de redes sociales con fines sexuales, la cual puede durar semanas, meses e incluso desembocar en citas *Offline* (mundo físico). Y es que las TIC han facilitado el intercambio, la producción y la distribución de contenido ilegal o material sexual explícito que es empleado para abusar y explotar a menores (Pérez, 2019). En este sentido, Save the Children (Sanjuán, 2019) subraya que las redes sociales son, cada vez con más frecuencia, un medio por el que los agresores entran en contacto con posibles víctimas.

Sin duda, los actos de acoso que reportan muchos adolescentes por medio del teléfono móvil o de las redes sociales son tendencia y persiste el hostigamiento ilimitadamente. De acuerdo con esta consideración, observamos como el ciberacoso, y en concreto la ciberviolencia de género “*interrumpe como nueva forma de manifestarse la violencia de género*” (Pérez, 2019, p. 48), y esta está presente en la adolescencia aportando datos preocupantes en nuestro país, pues existe un aumento de violencia de género en adolescentes y un aumento de número de denuncias en jóvenes menores de 18 años, creciendo los casos entre los 5 y los 12 años (Fundación ANAR, 2018).

No obstante, no podemos obviar los estereotipos tradicionales que se siguen mostrando en las revistas, la prensa, en las noticias, en la televisión y en las películas, en las que se reproducen los distintos comportamientos asignados en función del sexo y se refleja lo que la sociedad espera de las mujeres y los hombres. De este modo, “*repitiendo una y otra vez estereotipos -con mínimas modificaciones- se completa el proceso de socialización de género, reforzando el mismo tipo de valores y paisajes sociales del status-quo establecido por el patriarcado*” (Blanco, 2014, p. 127). Al mismo tiempo, cabe destacar la violencia de género que está representada en los videojuegos y como esta está contribuyendo a la socialización de los adolescentes. Díez y Terrón en su análisis sobre *el sexismo y violencia de género en videojuegos* (2014), muestran cómo son frecuentes los videojuegos que incentivan explícitamente la violencia de género, desde el famoso juego GTA (*Grand Theft Auto*) entre los jóvenes hasta el *Red Dead Redemption*, en los que se muestra violencia explícita y lenguaje soez.

En el terreno de los videojuegos, muy utilizados por los adolescentes, observamos como se contribuye a una socialización a favor de la violencia de género y a valores ligados al patriarcado, debido a que en estos la mujer responde a un patrón ideal de “feminidad contemporánea” y al sexo masculino como aquel que ostenta al reconocimiento y al poder

utilizando la violencia. En ellos, las mujeres son seres reconocidos por sus atributos físicos, lo cual promueve que los jóvenes perciban a las mujeres como individuos hipersexuales, perpetuando la violencia de género a través de la presentación del hombre como agresivos y dominantes, mientras que las mujeres son vistas como subordinadas (Diez y Terrón, 2014). De hecho, debemos subrayar que en ocasiones los jóvenes y adolescentes, en muchos casos con carencias afectivas y escasos valores, les resulta complejo distinguir entre la realidad y la ficción (Valdunciel, 2020).

Esta misma distorsión de la realidad ocurre con la pornografía, la cual es de fácil acceso y muy consumida por los menores, pues la media de edad de inicio son los dieciséis años entre las mujeres adolescentes y los catorce años en el caso de los hombres. Podemos encontrar tres categorías bien diferenciadas de vídeos basados en la violencia hacia las mujeres: vídeos sobre violaciones (forced), de esclavitud (bondage) y sadomasoquismo. Estos están realizados por actores y actrices profesionales, pero para los adolescentes estas prácticas quedan interiorizadas en sus mentes como si fuera la realidad de la sexualidad. El porno ocasiona que los primeros encuentros sexuales de los adolescentes estén marcados por estas ideas erróneas, y lo que es peor, que los menores no tengan conocimiento de que ejercen violencia sexual (Valdunciel, 2020).

3.1.2. Factores de riesgo

Podemos entender los factores de riesgo como las características o atributos que están asociados al aumento de la probabilidad de perpetrar la violencia de género o de recibirla. Estos factores relacionados con la violencia, en concreto con la violencia ejercida en el noviazgo, pueden ser contextuales, individuales o relacionales; y la interacción que surge entre estos factores, lo cual crea los escenarios bajo los que puede producirse actos de violencia en el noviazgo entre adolescentes (Hernando, 2011). Podemos entender la violencia ejercida por adolescentes en las relaciones de noviazgo, conocido como *dating violence victimization* (Marcos et al., 2020), como toda actitud o comportamiento de un miembro de la relación de pareja contra otro que causa daño psíquico, sexual o físico (Pérez et al., 2016, p. 93). Este tipo de violencia puede ocurrirle a cualquier adolescente independientemente del lugar de residencia, edad, orientación sexual, raza o estatus económico. Y, además, puede ocurrir con independencia del tiempo de relación, pudiendo haber transcurrido poco o mucho tiempo desde que iniciaron la relación (Pérez et al., 2016; Hernando, 2011).

Respecto a los factores de riesgo individuales, podemos distinguir dos aspectos fundamentales, por un lado, los factores relacionados con la probabilidad de cometer actos violentos y, por otro lado, los que aumentan la probabilidad de ser victimizados. En el primer caso, encontraríamos a los adolescentes con un alto nivel de cólera o bajo nivel de autoestima, aquellos que presentan actitudes negativas y patriarcales hacia las mujeres, así como, los que han presenciado modelos de agresión en las relaciones en su niñez (Hernando, 2011). En base a este último planteamiento, diferentes estudios revelan que las conductas que se ejercen en pareja en el entorno del menor pueden coincidir en la forma de actuar que tenga este sujeto posteriormente, pudiendo ser precursor de experiencias violentas graves en la edad adulta. Estas situaciones de violencia es habitual verlas en la adolescencia, concretamente ligadas al control excesivo, los celos en la pareja y la idealización de las relaciones y el amor como una necesidad, sin la cual no podríamos ser felices. Un ejemplo de ello sería los niños y jóvenes que han presenciado como sus padres han ejercido daños tanto psíquicos como físicos hacia sus madres, lo que podría predisponer a los adolescentes, dependiendo de las experiencias de violencia vividas, a ser agresores de sus parejas, asumir determinados actos violentos como adecuados y necesarios e incluso a presentar dominación sobre sus parejas (Adam, 2013). Ello supone que, la violencia que se ejerce en las relaciones de pareja, comience a una edad más temprana y que, del mismo modo que ocurre en la violencia de género entre adultos, también se ejerza agresiones sexuales, asesinato y abuso emocional y verbal en las relaciones de pareja entre adolescentes; un problema que merma la salud física y mental de estos. Generalmente y cada vez con más frecuencia, la violencia de género comienza en las relaciones de pareja o en la convivencia (Hernando, 2011).

En cuanto al riesgo de ser victimizado, encontramos el consumo de alcohol y/o sustancias químicas, que a pesar de ser conscientes de que el consumo de drogas provoca conductas disruptivas y agresivas, también es un factor de riesgo ligado a sufrir violencia de género (Pérez-Fuentes et al., 2015). También encontramos la baja autoestima, la desesperanza, relaciones sexuales tempranas y/o de riesgo -no utilizar métodos anticonceptivos o mantener relaciones con múltiples parejas-, embarazo, así como, problemas con la alimentación (Howard y Wang, 2003).

En base a los factores relacionales, observamos cómo a menudo es más probable infligir o recibir violencia cuando la relación de pareja es estresante, cuando los miembros de la relación sienten estrés o abusan del alcohol y drogas, reduciendo la inhibición de la agresividad y la violencia. Con relación a este tipo de factores, el más significativo es el que atañe al intento de control hacia tu pareja. También la pobreza, el nivel comunitario, el bajo

nivel de organización social y participación comunitaria, alta transitoriedad, familias disruptivas y la exposición a la violencia en el contexto comunitario están estrechamente relacionados con el incremento de la violencia en el noviazgo adolescente. En última instancia, entre los diversos factores de riesgo relacionados con los iguales, encontramos mantener amistad con iguales que han sufrido violencia de pareja o tener relación con personas que hacen uso de la violencia, pues este grupo de iguales justifica y proporciona soporte para las conductas de control y violencia (Hernando, 2011).

De esta manera, los adolescentes consideran que las relaciones amorosas se basan en aspectos dolorosos y placenteros, considerando esencial la fidelidad y el compromiso que conlleva a largo plazo a relaciones de dependencia. Como resultado de las relaciones de dependencia se incrementa la probabilidad de establecer relaciones destructivas y terminar en una relación abusiva. En todo caso, la exposición a estas actitudes violentas y este tipo de comportamiento en las primeras experiencias amorosas es sin duda un significativo factor de riesgo (Pérez et al., 2016).

De acuerdo con Pérez et al. (2016), podemos determinar diversos factores de riesgos que influyen en los distintos tipos de violencia:

- *Roles tradicionales de género.* Tradicional superioridad del varón frente a la mujer y la creencia del amor romántico. El amor romántico deriva de una serie de mitos que hacen alusión a las creencias socialmente compartidas sobre el amor y su naturaleza, una concepción cimentada en la dependencia emocional (Blanco, 2014). Estos mitos surgen en el siglo XIX con el propósito de imponer un modelo de relación, por ejemplo, el mito de la media naranja (basada en la creencia de que hay personas predestinadas a estar juntas), mito de la exclusividad (creencia de la imposibilidad de que puede gustarte más de una persona a la vez), o el mito de la pasión eterna (la pasión del comienzo debe durar siempre), en general mitos que, en ciertos contextos, pueden promover e incluso justificar la violencia de género. Asimismo, como indican Moreno et al. (2007) en su investigación sobre la concepción de amor, las mujeres tienden a caracterizarse por la idealización, la autorrenuncia y la entrega incondicional, de tal manera que se cimentan relaciones “*bajo un esquema de amor romántico patriarcal*” (Resurrección y Córdoba, 2020, p. 66).

- *Entorno socioeconómico.* Las personas con un estatus económico bajo se dejan llevar por los roles tradicionales de género, apoyando y justificando con ello la violencia de género.
- *Exposición a la violencia y victimización en la familia.* Formar parte de una familia disfuncional caracterizada por el autoritarismo, el afecto negativo, castigo físico, ausencia de confianza, los malos tratos familiares y la baja implicación o cuidado por parte de la familia, normaliza la violencia como estrategia para solventar los conflictos de pareja. De hecho, estos adolescentes tienen mayor riesgo de verse involucrados en relaciones amorosas insanas. Por todo esto, se considera un factor de riesgo para la perpetración de la violencia y la victimización. Por el contrario, los adolescentes que han sido criados en hábitos positivos y con una relación familiar estrecha muestran rechazo contra la violencia de género.
- *Conocimiento de violencia de género.* Tener amigos o conocer a personas que han sido agresores, o por el contrario víctimas, podrían mostrar comportamientos violentos en futuras relaciones de pareja.
- *Experiencias previas de violencia.* Las adolescentes que por parte de su pareja sentimental han sido víctimas de violencia de género, es probable que, como sucedió en experiencias previas, vuelvan a ser victimizadas. Además, en el caso de los adolescentes hombres, “*tienden a repetir los mismos patrones de comportamiento con sus nuevas relaciones amorosas*” (Pérez et al., 2016, p.96) a causa de las escasas habilidades para elegir pareja y solucionar los problemas.
- *Abuso de sustancias estupefacientes.* El consumo de drogas y alcohol son factores que precipitan y facilitan la violencia.
- *Alteraciones psicopatológicas y problemas de conducta.* “*Los trastornos de personalidad límite y antisocial, el estrés social, la conducta sexual de riesgo, conductas controladoras, la baja autoestima, la baja empatía, ser miembro de una pandilla o participar en peleas son factores facilitadores de la violencia de género*” (Pérez et al., 2016, p.96).
- *Rendimiento académico.* Presentar un rendimiento escolar bajo aumentará el riesgo de agredir. Como exponen Molero et al. (2016), los actos agresivos y violentos perturban el clima escolar y deterioran el desarrollo social y moral del alumnado. Por lo tanto, indirectamente, su rendimiento académico se ve afectado y esto, a su vez, aumentará el riesgo de ser un potencial agresor (Pérez et al., 2016).

3.1.3. Efectos que provoca la exposición a la violencia de género en adolescentes

Rizo-Martínez et al. (2018), en su estudio sobre la prevalencia de síntomas de enfermedades mentales como la ansiedad, la depresión y el trastorno de estrés postraumático en mujeres adolescentes víctimas de maltrato en México, muestran puntuaciones significativas en estas tres escalas evaluadas. En general, en las adolescentes evaluadas se encontró un alto porcentaje de sujetos que presentan estrés postraumático y altas puntuaciones de ansiedad y depresión. Por otro lado, se ha informado de los efectos psicopatológicos del maltrato infantil y juvenil, tanto a corto como a largo plazo -porque, aunque los efectos de los abusos no siempre aparezcan a corto plazo- es probable que estos predigan el desarrollo de enfermedades psiquiátricas durante la adolescencia.

A colación, Santadreu et al. (2014), además de corroborar que las chicas que han vivido este tipo de violencia padecen de múltiples problemas de salud física, así como estrés postraumático y depresión; nos hablan de otro efecto usual que se da en chicas que han sido víctimas de violencia de género, como es los bajos niveles de autoestima. La baja autoestima frecuentemente es un denominador común en mujeres que han sufrido violencia de género, destacando el concepto negativo que tienen de ellas mismas. Asimismo, añaden que las jóvenes que sufren maltrato psicológico padecerán una repercusión negativa sobre su salud emocional, más concretamente en el autoconcepto y la autoestima, lo que desencadenará síntomas psicopatológicos (ansiedad, depresión, hostilidad, fobias, depresión, obsesión compulsiva e ideación paranoide).

Asimismo, son propensas a presentar graves enfermedades respiratorias como bronquitis, alergias o asma; enfermedades intestinales, tales como las úlceras o el colon irritable; problemas de oído y visión; fatiga y dolor; enfermedades de riñón o del tracto uterino; migrañas; y dolor pélvico (Aranda et al., 2017).

En cuanto a los efectos de las víctimas de violencia sexual en entornos online, los efectos en el menor serán el miedo, soledad, impotencia, posibles adicciones, problemas de comportamiento en el hogar y en el contexto escolar, aislamiento, autoinculpación, aislamiento social, paranoia, trastornos de estrés postraumáticos y presentar conductas sexuales de riesgo. Además de estas consecuencias negativas que puede tener la violencia sexual online en la víctima, se añade la impotencia de encontrar evidencias del acoso en la red y la incapacidad de la víctima para controlar la difusión (Sanjuán, 2019). Asimismo, la violencia de género online provoca que la víctima no se sienta segura en ningún lugar ni en

ningún momento, porque la repetición del acoso se repetirá cada vez que este comentario abusivo o cruel, imagen o vídeo se comparte. La rápida difusión de este contenido a un elevado número de individuos, que, a su vez, también puede reenviarlas indefinidas veces, provoca un sentimiento de vulnerabilidad en la víctima (Pérez, 2019).

Sin lugar a duda, la utilización de las RRSS y de los entornos online para llevar a cabo diferentes tipos de violencia de género, pueden afectar a la socialización y a las relaciones sexuales. Por ejemplo, el *sexting* conlleva futuras relaciones sexuales de riesgo, así como la escasa reputación social y la pérdida de prestigio para la víctima. Del mismo modo, el *grooming*, debido a haber sido abusado sexualmente y engañado, acarrea una inclinación a padecer depresión, ser desconfiado, alteración de la alimentación y del sueño, cambios de humor bruscos y repentinos, baja autoestima, bajo rendimiento académico, intentos suicidas y aislamiento (Orosco y Pomasunco, 2020).

Por otro lado, sería interesante mencionar los efectos terapéuticos que trae consigo el perdón en las mujeres víctimas de violencia de género. Este tipo de “perdón” puede ser aplicado hacia uno mismo o hacia el resto, en concreto, hacia las personas que han cometido el daño. En el estudio de Aranda et al. (2017), podemos apreciar como el autoperdón funcionaria contrarrestado los sentimientos de culpa que aparecen en las víctimas, pudiendo relacionarse también con un mejor bienestar, bajos niveles de estrés y depresión y, por lo tanto, mejor salud mental. El perdón, asociado a pasar página, permitirá reducir los síntomas psicosomáticos derivados del maltrato, haciendo que la víctima de violencia de género aprenda a vivir sin sentimientos negativos ni positivos hacia el victimario, hacia sí misma o en torno a la situación de maltrato.

3.1.4. App, proyectos y programas educativos para prevenir la violencia de género en adolescentes

Gracias al desarrollo de programas centrados en la violencia de género en centros educativos, se ha podido contribuir a la reflexión y a la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten desmontar este tipo de comportamientos. Del mismo modo, la adquisición antes nombrada ha permitido aumentar la capacidad de identificación de situaciones de violencia de género y, a su vez, ha permitido a los jóvenes rechazar creencias falsas preconcebidas en el entorno de las relaciones de pareja. Asimismo, el desarrollo de estas habilidades ha provocado efectos colaterales positivos para los jóvenes como son mejorar las relaciones amorosas aumentando el compromiso de ambos individuos, ha

favorecido la resolución de conflictos, y reduciendo conductas violentas, agresivas o de victimización. De esta forma, desarrollando programas basados en buscar la equidad dentro del ámbito de la pareja, hacemos comprender a los adolescentes que una relación de pareja no se basa ni en el control, ni en los celos, ni en la sumisión; sino que, esta, ha de estar basada en características como la sinceridad o la asertividad (Pérez et al., 2016).

De esta forma, con la intención de minimizar o eliminar los estereotipos de género y las actitudes machistas, vamos a presentar seis propuestas para la prevención y detención de la violencia de género dirigidos al alumnado de Secundaria. Estas propuestas, aplicaciones y proyectos tienen como última meta promover relaciones de pareja respetuosas y saludables, así como, crear conciencia acerca de la violencia de género, trabajar la resolución de conflictos y el desarrollo del pensamiento crítico.

- **“Liad@s, una App interactiva para la prevención de la violencia de género en adolescentes” (Carbonell y Navarro-Pérez, 2018).**

La Universitat de València a través de la convocatoria de proyectos Valoritza i Transfereix y junto al Instituto de Robótica y Tecnologías de la Información y de la Comunicación IRTIC y el Instituto InterUniversitario de Desarrollo Local, pusieron en marcha la App “Liad@s”, cambiando por completo el concepto de las TIC españolas, enfocando el objetivo en un aprendizaje a través del juego y entretenimiento (gamificación) y no, como se entiende usualmente, con datos e informaciones. Liad@s ha sido formada gracias a un equipo multidisciplinar liderado por el profesor José Javier Navarro, incluye expertos de las áreas de psicología, ingeniería informática y trabajo social.

El objetivo de esta metodología pionera es impulsar y favorecer a los adolescentes, concretamente de las edades comprendidas entre 12 a 17 años, a mantener relaciones sanas y afectivas, basadas en el respeto, apoyo e implicación emocional. Redirigen las dinámicas que pueden dar lugar a comportamientos violentos o inapropiados.

Carbonell y Navarro-Pérez (2018) exponen que Liad@s *“incide en dos estructuras fundamentales: 1) los mitos del amor romántico, entendidos como creencias socialmente aceptadas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor; y 2) el sexismo, relacionados con el mantenimiento de actitudes y comportamientos discriminatorios que perpetúan la estructura patriarcal tradicional”* (p. 28).

Consiste en un juego didáctico que permite que los adolescentes se percaten y conozcan sus posiciones respecto a la violencia de género, a través de una serie de preguntas y pruebas basadas en actividades y situaciones que pueden dar lugar en la vida cotidiana.

La App, valorada con 4.6 estrellas sobre 5 por los usuarios, se puede descargar gratuitamente en cualquier dispositivo electrónico, tanto Android como IOS. El juego incluye una ruleta la cual debe girar el jugador, dependiendo de la casilla en la que se pare esta nos dirigirá hacia una u otra prueba. El usuario finaliza la partida en el momento en que cumple todos los objetivos junto a todas las ruletas. Las respuestas correctas otorgarán puntos al jugador que le posicionará dentro de un ranking global entre todos los usuarios.

Liad@s ha sido probado entre más de 1.000 adolescentes y ha sido verificado científicamente que el uso de esta App ha sido efectiva para reducir el sexismo y, consecuentemente la violencia de género.

- **“Proyecto: Prevención en violencia de género dentro de la relación de pareja adolescente. Experiencia grupal con adolescentes del taller de artes con enfoque terapéutico” (Muñoz, 2019).**

Deborah Valentina Muñoz Briones, en el año 2018, realizó un taller de artes basado en la arteterapia con el objetivo de dotar a los adolescentes de herramientas con el propósito de que puedan discernir entre una relación afectiva sana y una relación basada en los celos, posesividad y desconfianza. Se utilizó el arte debido a que a través de él se puede mostrar las emociones y nuestros pensamientos.

El taller fue enfocado para un grupo de 8 adolescentes de entre 13 a 18 años de ambos géneros, con afición a las artes, con vivencias a lo que respecta a relaciones de pareja y algunos de ellos víctimas de violencia.

A los estudiantes en un primer momento se les explicó en líneas generales en qué consiste la violencia de género, la arteterapia y la importancia de la asistencia al taller, debido a que esta era voluntaria. Se creó un ambiente dentro del grupo de colaboración, empatía, confianza y respeto para que los adolescentes se sintieran más cómodos entre ellos para comentar sus pensamientos, intimidades y experiencias.

El grupo, siguiendo unas consignas debían realizar dibujos, en los que era más importante lo que transmitían que el resultado estético de los mismos. Tras finalizar debían, de forma voluntaria, verbalizar sus sentimientos y emociones al resto. A su vez, se realizaron actividades enfocadas a expresar sus pensamientos y conocimientos sobre la violencia y estereotipos de género. Mostraron su opinión sobre lo que es ser hombre o mujer o si se sentían cómodos con su género y qué no les gustaba del mismo.

Los adolescentes visualizaron vídeos en los que se informaba y mostraba situaciones de violencia de género sobre el que posteriormente opinaron y se les preguntó si estaban familiarizados con lo mostrado en los vídeos y se realizaron debates y reflexiones sobre lo mismo. Más concretamente, a través del taller se logró educar al grupo sobre cómo debe ser una relación de pareja saludable, sobre los estereotipos de género y la violencia de género y a mostrar sus sentimientos y emociones.

- **“Proyecto: #EntreRedes 3.0, prevención de la ciberviolencia de género en adolescentes” (Expósito y Rodríguez, 2020).**

Este proyecto se basa en la propuesta de realización de un programa para prevenir y concienciar sobre la ciberviolencia de género en los adolescentes de edades entre 12 y 16 años mediante un buen uso de las TIC.

Se pretende otorgar a las adolescentes técnicas para mantener relaciones de pareja sanas y afectivas, basadas en el respeto, apoyo e implicación emocional, a su vez, quiere proveerles herramientas que les permita identificar los primeros signos de violencia.

Más concretamente, Expósito y Rodríguez (2020) expresan que los objetivos del programa son: 1) prevenir la violencia producida en las relaciones de noviazgo adolescente; 2) sensibilizar a los adolescentes acerca del concepto de ciberviolencia de género; 3) extirpar los estereotipos y mitos existentes en torno a este fenómeno; 4) dotar a los adolescentes de habilidades y herramientas con el fin de hacer un buen uso de internet; 5) potenciar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para que los adolescentes estén capacitados para afrontar los conflictos y problemas que puedan surgir (p.17).

#EntreRedes 3.0 está postulado para poder formar parte de cualquier programa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que propone una metodología flexible que puede adaptarse a cualquier colegio o instituto y a cualquier tipo de alumnado. En cuanto al tipo de actividades, consta de cuatro talleres integrados por diferentes sesiones las cuales se basan en la realización de diferentes actividades.

- **App: “Pillada por ti” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, s.f).**

El Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social publicó en su web una aplicación gratuita en formato cómic con el objetivo de prevenir la violencia de género en la adolescencia y juventud, enfocándose sobre todo en las primeras señales que pueden mostrar una relación de maltrato. Este proyecto quiere cooperar para poner fin a la violencia de género entre los jóvenes, una realidad cada vez más en auge debido al uso de las nuevas tecnologías y el ciberacoso.

“Pillada por ti” ofrece a adolescentes, familia y colegios ejemplos de situaciones de maltrato y violencia en las relaciones sentimentales; y está enfocada en la relevancia de inculcar valores no discriminatorios, sin estereotipos de género y el respeto.

- **“Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones” (Hormigos, 2020).**

Esta propuesta pretende que, a través de la música, los adolescentes realicen una metodología de análisis sobre las canciones que les enseñará a aplicar la escucha activa. Podemos apreciar en los contenidos culturales la presencia de mensajes machistas y la normalización de estas conductas en sus interacciones sociales. Y a través de esta propuesta contribuiremos al desarrollo de una actitud crítica en contra de la violencia de género.

Se deberán seleccionar varias canciones, las cuales critiquen la violencia de género y otras canciones que la fomentan. Estas serán elegidas atendiendo a su estilo musical, la letra de la canción y contenido denotativo.

Se irán analizando una a una y explicando a su vez temas relacionados con la violencia de género. Mediante este análisis musical y la exposición persistente a estímulos musicales, dotará a los adolescentes de la recepción de valores que les ayudará a identificar y lidiar la violencia de género.

Esta investigación concluye que, a pesar de que existen más canciones que denuncian la violencia de género, los adolescentes escuchan en mayor cantidad aquellas que la fomentan, debido a que son las más promovidas por la industria cultural y, por consiguiente, el estilo musical que suele tener más popularidad entre los jóvenes.

- **Proyecto: “SMS ¡Actualízate! Amor 3.0” (De la Peña y de la Peña, 2013).**

Este proyecto fue realizado por el Instituto Canario de la Igualdad con el objetivo de prevenir la violencia de género entre los adolescentes, a través del uso de las nuevas tecnologías, las cuales son las que definen la comunicación en la juventud. “SMS ¡Actualízate! Amor 3.0”, pretende ser un recurso eficaz con el que los adolescentes puedan ver la educación y el aprendizaje atractivo, que sea permanente y promueva valores positivos como las actitudes igualitarias y la integración social.

La App para móviles contiene varios test para que los usuarios tengan un primer contacto con los conceptos de amor romántico, abuso en parejas, sexismo y violencia de género. Está compuesto por seis niveles en los que se evaluarán sus ideas sobre conceptos relacionados con la violencia de género, y además, en el último nivel la App les mostrará los recursos a su alcance para el caso de que les ocurra alguna situación o lo presencien.

Es una aplicación de fácil acceso, versátil y adaptable tanto en educación formal como no formal. Por lo tanto, también está dirigida a agentes educativos que quieran tener iniciativa en la prevención del machismo entre los jóvenes.

3.2. VIOLENCIA DE GÉNERO EN REDES SOCIALES

Internet es un instrumento indispensable en la socialización de los adolescentes. Son nativos digitales que permanecen “conectados” y establecen relaciones con desconocidos o conocidos a través de las redes sociales, juegos en línea, mensajería instantánea u otros canales de comunicación. Aunque, los menores no son conscientes de la importancia de su intimidad y privacidad, del valor de su ciberseguridad y de sus datos, así como, tampoco conocen las amenazas que supone la sobreexposición a las redes (Pérez, 2019).

Las redes sociales, como principal medio de comunicación entre iguales y parte de la vida cotidiana de los adolescentes, son cómplices e influyentes en la difusión de los mitos del amor romántico siendo unas de las justificaciones para permitir actitudes que fomentan la

violencia de género (Blanco, 2014). En este sentido, el *ciberbullying* irrumpe como una nueva vía para manifestar la violencia de género. Y todo apunta que, los “*modelos de masculinidad hegemónicos están detrás de la violencia de género*” (Ruíz, 2016, p.65) y están presentes en los adolescentes (Pérez, 2019). Cuando nos referimos al *ciberbullying* como forma de violencia de género, lo entendemos como la invasión de la vida privada de la víctima a través de la tecnología, utilizando especialmente las redes sociales, Internet y el teléfono móvil, dentro o fuera de las relaciones de pareja (Fundación ANAR, 2018). De hecho, en el informe sobre violencia de género de la Fundación ANAR (2018) observamos cómo un 60% de las situaciones de violencia también es ejercida a través de las TIC, es decir, de cada diez casos en seis de ellos las tecnologías están presentes.

En el ciberacoso se engloban conductas de control y conductas violentas, como son las amenazas, los insultos y chantaje emocional, situaciones en las que el agresor busca el aislamiento social de la víctima, causarles miedo o culpabilidad, dañarla y/o el arrepentimiento de esta (Fundación ANAR, 2018). Los menores son potenciales víctimas de atentados contra la intimidad, la libertad y el honor, como ocurre con la pornografía infantil, *sexting*, *grooming*, trata de menores y raptos llevados a cabo por sectas, en las que previamente se ha tenido contacto a través de las redes sociales y entornos online. En este sentido, podemos focalizar nuestra atención en dos principales situaciones de riesgo a las que se exponen los menores a través de las RRSS, en las que los jóvenes de entre trece y dieciséis años y de sexo femenino son proclives de ser víctimas, como son el *sexting* y el *grooming* (Pérez, 2019).

El *sexting* o difusión no consentida, es el intercambio y creación de vídeos, fotos, imágenes o mensajes de texto con contenido sexual utilizando las TIC (Linares et al., 2019). Se advierte que estas acciones son muy comunes en adolescentes con edades comprendidas entre los once y dieciséis años, siendo las menores las víctimas y los chicos quienes difunden este material comprometido. Esto suele ocurrir por primera vez a los catorce años hacia chicas que salían con ellos. Sin embargo, en ocasiones el envío se hace de manera voluntaria por una menor de edad hacia un mayor de edad, lo que puede desencadenar “*sextorsión*”, concretado en el chantaje y la amenaza de difundir el material sexual (Pérez, 2019).

Resett (2019) expone que el *sexting* es un factor de riesgo en el ajuste psicosocial, especialmente en los menores, como es en el caso de los adolescentes y es que, entre los comportamientos de riesgo, podemos encontrar la posibilidad de sufrir ciberacoso,

conductas sexuales peligrosas, mayor consumo de sustancias, síntomas de la depresión o ser víctima de abuso sexual.

En cuanto al *grooming*, también denominado *ciberembaucamiento*, es un tipo de violencia online que supone en llevar a cabo acciones deliberadas para ganarse la confianza o seducir a un menor, con el propósito de controlarla emocionalmente y establecer una relación que culmine posteriormente en un abuso sexual. Consiste en apoderarse de contenido sexual explícito de una menor hasta poder llegar a chantajearla y poder involucrarla en una actividad sexual (Pérez, 2019). A este respecto, la Fundación ANAR da voz de alarma en cuanto al aumento del *grooming*, pues se confirma el aumento en un 410% (Fundación ANAR, 2018).

En el *grooming* debemos resaltar que el victimario puede ser menor o mayor de edad, sin embargo, la víctima siempre será una menor de dieciséis años, que generalmente, por el sentimiento de culpabilidad, no pondrá en conocimiento de sus progenitores los hechos sucedidos (Pérez, 2019). En este sentido, Save the Children (Sanjuán, 2019) confirma que la edad en la que los menores sufren *grooming* es sobre los quince años y que usualmente el agresor es una persona desconocida.

Fascendini y Fialova (2011) muestra un resumen de las distintas manifestaciones más frecuentes de violencia de género que pueden darse través del uso de las redes sociales e internet:

- *Monitoreo de mensajes o llamadas entrantes.* Uso indebido del teléfono para controlar, acosar, vigilar y acechar a las mujeres, principalmente, llevado a cabo por las parejas.
- *Chantaje con vídeos y fotos íntimas.* Utilización de fotografías o vídeos íntimos de mujeres para dominarlas, chantajearlas o controlarlas. Otra motivación es el interés financiero o la venganza.
- *Control de la cuenta.* Los hombres conservan las contraseñas de las mujeres atentando contra su intimidad.
- *Manipulación de imágenes.* Este tipo de acoso online se basa en distorsionar fotografías reales de mujeres y convertirlas en imágenes pornográficas para publicar en línea. Además, en muchas ocasiones estas publicaciones suelen ir acompañadas con datos de la víctima.

- *Uso no autorizado de imágenes, fotografías o vídeos personales.* Implica la grabación y transmisión de imágenes o vídeos con contenido sexual sin el consentimiento de la víctima. Podríamos entenderlo como grabaciones ilícitas de escenas íntimas y privadas.
- *Utilizar las redes sociales para reclutar víctimas con ofertas en línea falsas.* Muchas redes sociales o páginas web utilizan internet para anunciar oportunidades falsas de trabajo o estudio para atraer a mujeres. Las redes sociales son medios comunes para reclutar a menores para la trata de personas.
- *Hacerse pasar por alguien en aplicaciones.* La suplantación de identidad es una de las formas más utilizadas para monitorear las actividades y obtener información sobre otra persona.
- *Mensajes violentos contra las mujeres por su identidad o condición.*

Esta última idea podemos relacionarla con la *cibermisoginia*, la cual consiste en lanzar insultos, burlas o mensajes violentos a mujeres de forma online, principalmente a través de las redes sociales por su condición o identidad, con la intención de mantener la desigualdad de género, la discriminación de las mujeres y las relaciones de poder. Los mensajes pretenden restar poder y validez a la mujer y, además, silenciarlas impidiendo su participación en los debates que surgen. Se manifiestan a través de mensajes basados en estereotipos sexistas, amenazas, infravaloración de su trabajo, cuestionar la sexualidad, insultos, etc. Se canaliza en mujeres activistas, investigadoras y figuras públicas, es decir, mujeres que son consideradas como quebrantadoras de un campo pensado en y para los hombres, opinando sobre ciertos temas considerados masculinos (como el fútbol), compartiendo fotos de sus cuerpos con cánones fuera de la feminidad o denunciar sucesos de violencia de género, discriminación o desigualdad (Pedraza, 2019).

Otro concepto de gran relevancia es la *ciberviolencia simbólica*, la cual promueve la creencia de que las mujeres son las culpables de los hechos violentos que le ocurren y las que provocan que estos hechos sean cometidos, pues se muestran como un objeto sexual por las redes y espacios virtuales (Estébanez y Vázquez, 2013); o transmitir una imagen estereotipada de las mujeres camuflado de humor, normalizando el sometimiento de la mujer respecto al hombre y convirtiendo las relaciones de poder en incuestionables (López, 2015). La *ciberviolencia simbólica* consigue invisibilizar, discriminar y/o ignorar a las mujeres, juzgando sus conductas y siendo víctimas de la furia machista (Estébanez y Vázquez, 2013).

Por otro lado, llama la atención mencionar las características de la violencia de género presentadas en plataformas virtuales en contraposición de las violencias ejercidas tradicionalmente (*offline*). En primer lugar, destacamos que la violencia online es inapreciable y más sutil, casi pasa desapercibida, convirtiéndose en un elemento que está presente las veinticuatro horas del día y los trescientos sesenta y cinco días del año a través de la pantalla del ordenador o del teléfono móvil (Blanco, 2014). Estébanez y Vázquez (2013) mencionan que en existe un incremento en el número de perpetradores en los entornos online, con una mayor impunidad y que crean mayor propagación de los hechos, trayendo con esto el incremento del daño en la víctima. Además, los adolescentes confirman que a veces las redes sociales les proporcionan mayor atrevimiento y les facilitan hacer o decir cosas que no serían capaces de hacer en persona, debido al anonimato, lo que crea una contradicción entre el comportamiento que tiene fuera de las redes y el modo en el que se comporta dentro del mundo virtual.

Otras características comunes que facilitan la amplitud de las ciberviolencias en las redes sociales son: 1) la inmediatez. Pensamos y compartimos en el momento, sin pensar en las consecuencias o el futuro; 2) la rápida viralización; 3) continua hiperconexión; 4) la contradicción, pues en las redes no se muestra el contexto en el que ocurren las situaciones o las contradicciones que podemos encontrar en estas; y 5) la gran cantidad de audiencia, ya que todo es visto por una gran cantidad de personas y los pensamientos y sentimientos son reconocidos por los demás, lo que incrementa el daño de las mujeres y su duración (Linares, Royo, y Silvestre, 2019).

Asimismo, *“la retroalimentación existente entre los diferentes ámbitos de relación online/offline, incluso la predilección del espacio virtual para vivir, sentir y comunicar sus relaciones personales afectivas, socializándolas a la vez que se desdibuja la línea entre público-privado, puede potenciar problemáticas antes vividas sólo mediante la violencia de pareja tradicional”* (Muñiz, Monreal, y Povedano, 2014, p. 911). Es decir, la capacidad de control que tiene un individuo de saber dónde se encuentra, con quién chatea o qué está haciendo su pareja a tan solo un *click* a través de los entornos online. Un control que puede promover prácticas de acoso, de humillación o de dominio (Estébanez y Vazquez, 2013).

Para concluir este apartado acerca de la relación social online y la ciberviolencia de género, es necesario especificar que las aplicaciones móviles o las redes sociales no ejercen violencia de género por sí solas, sino que responden a la realidad social en las que se encuentran insertas, replicando así las desigualdades reales existentes entre las chicas y los

chicos (Ruiz, 2016). Pues como expone Muñiz et al. (2014) “*las nuevas formas de comunicación e interacción de los/as adolescentes, a través de las comunidades virtuales, mantienen y reproducen la hegemonía de las estructuras socioculturalmente establecidas desde el prisma androcéntrico legitimado en nuestra sociedad*” (p. 905). Por lo tanto, una chica o un chico que mantengan relaciones sociales de manera machista *offline*, difícilmente mantendrá relaciones amorosas o de amistad sanas a través de las redes sociales. Si a esto le añadimos la inadecuada e insuficiente formación en igualdad de género, afectivo-sexual y digital (Pérez, 2019), los adolescentes serán incapaces de identificar de manera temprana las señales de alarma con el fin de detener las conductas de ciberviolencia de género y *ciberbullying*.

Sin embargo, observamos como en las redes sociales se está dando un movimiento feminista denominado “#MeToo”, iniciado para denunciar el acoso y las agresiones sexuales. El ciberfeminismo social ha ido evolucionando y cada vez más aparece prioritaria la educación de las mujeres en la tecnología. Las plataformas permiten la participación de los sujetos y facilitan la información, de modo que propicia que los jóvenes y adultos tomen un papel más dinámico y activo social y políticamente. En concreto, este modo de activismo feminista mediante las RRSS se establece como “*activismo hashtag*”, usando el símbolo #, con el que podemos estar conectados con miles de personas para compartir historias, conectar comunidades o impulsar cambios sociales (Curros, 2019).

3.3. ¿CÓMO AFECTA LA VIOLENCIA DE GÉNERO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

Comenzando por la conceptualización de convivencia escolar, encontramos las aportaciones de Martínez-Otero (2001), en las que podemos extraer que considera la convivencia escolar como la simple resolución de conflictos, aunque expone también, a pesar de no expresarlos de forma literal, varios valores necesarios para una buena convivencia escolar, como son la responsabilidad, el acuerdo, el desarrollo social y personal, y la implicación y compromiso de las partes.

Posteriormente, vemos como las definiciones empiezan a ser más completas, incluyendo no solo los valores ya mencionados por Martínez-Otero (2001), sino también el concepto de democracia, tolerancia, respeto y diálogo (Gómez et al., 2002) a la definición, concluyendo que la convivencia escolar es el paso previo para poder vivir en un modelo democrático. A su vez, Gómez et al. (2002), al igual que Martínez-Otero (2001), incluyen la

necesidad de establecer unas normas claras para que la convivencia sea mejor, y el compromiso de toda la comunidad educativa en la vida del centro y del aula.

A colación, Aznar y Fernández (2004) también apuestan por la convivencia escolar como paso previo para vivir en un modelo democrático, pero, también opinan que la convivencia ha de centrarse en dos objetivos primordiales, uno el anteriormente mencionado modelo democrático, y dos, la creación de un clima favorable de trabajo. También, entienden que la base de la convivencia escolar se define por dos aspectos, que son la libertad y la responsabilidad, con el fin de crear un clima cuyas características sean: libre, respetado, que el entorno sea controlado y relajado, no agobiante y en el que esté presente la autonomía.

Bravo y Herrera (2011) afirman que la convivencia escolar es un “*proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás*” (p. 174). Por tanto, se entendería como un proceso en el que los participantes se van descubriendo a ellos mismos y a los demás, basado en saber y aceptar que nuestro “*marco de referencia vivencial*” necesariamente no tiene porqué ser el más adecuado ni el único posible, aunque sí valioso, en el que la riqueza de la diversidad, el respeto y la comunicación se valore y adquieran un papel fundamental.

Teniendo en cuenta aportaciones más recientes, Carbajal y Fierro-Evans (2019), aunque apuntan que la convivencia escolar crea confusión por sus contradictorios significados, se pronuncian por una definición de convivencia escolar en un sentido amplio. Para ellas la convivencia escolar significa “*apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto*” (p.2).

De igual modo, nos quieren resaltar la necesidad de construir un concepto de convivencia escolar que, como las autoras indican, rebase el enfoque de la convivencia como una herramienta de prevención de la violencia, en muchas ocasiones de carácter punitivo, sino enfocado a ofrecer al alumnado oportunidades, no centradas únicamente en alcanzar su desarrollo como ciudadanos e individuos, sino como agentes de transformación social (Carbajal y Fierro-Evans, 2019).

Observamos cómo estas definiciones van complementándose entre sí, por ejemplo, Bravo y Torres (2011) hablan del respeto, el valor de la diversidad y la comunicación como un papel fundamental, y cómo Carbajal y Fierro-Evans (2019) consideran que el objetivo de la convivencia escolar es formar futuros ciudadanos capaces de transformar la sociedad, no

utilizarla únicamente como prevención de la violencia; como ellos mismos expresan “*construir una paz duradera*” (p. 2).

En este sentido, los conflictos lejos de entenderse como problemas difíciles de manejar o como la interrupción de la tranquilidad, han de concebirse como una opción para fomentar la convivencia. Cuando los conflictos son intolerables, la principal vía para resolverlos son las sanciones puntuales, lo cual, en vez de solucionar los comportamientos violentos, incrementa los conflictos. Por ello, debemos entender los conflictos como procesos inherentes en la sociedad que, por tanto, también pueden aparecer en la convivencia, y la manera en la que estos sean abordados pueden ser provechosos para construir una cultura de paz permanente o, en cambio, negativa al provocar violencia estructural y física (Villalba, 2016).

La violencia hacia las mujeres es una de las conductas negativas más habituales que se dan en el ámbito escolar, teniendo graves consecuencias psicosociales para las víctimas. La violencia de género no se presenta como un problema social ajeno a otras formas de violencia y no solo afecta a los adultos, también tiene presencia en las relaciones sociales de los adolescentes. De hecho, la violencia de género puede estar relacionada con la violencia escolar, siendo posible el inicio en la adolescencia a través de comportamientos que inciten la violencia psicológica y la violencia verbal, e incluso en casos más arduos, mediante las agresiones sexuales y físicas. Estos comportamientos originan un desequilibrio de poder entre el victimario y la víctima (Gavilán et al., 2020).

Como expone Pacheco-Salazar (2018) en su estudio, existe una violencia justificada en la construcción social de género. El arraigo de los estereotipos tradicionales de género en la sociedad hace que docentes y estudiantes de todos los grados normalicen el comportamiento violento como parte de la identidad masculina, lo que da permisividad ante la violencia de género. Asimismo, los estereotipos también se pueden ver en este trabajo, haciéndose evidente a través de tres comportamientos: las alumnas “*se comportan desde los parámetros de la cultura patriarcal, asumiendo su cuerpo como objeto para el placer de otros*” (p. 118), los alumnos justifican o minimizan la violencia sexual clasificándolo como una broma o un juego sin más, y por último, los docentes y el alumnado justifican la violencia de las que son víctimas las chicas cuando exhiben un comportamiento concebido como promiscuo, planteando que las chicas así lo propician y que, por esta razón, son merecedoras de la misma. De ahí que, se entienda como lícito el abuso sexual, culpando a la víctima de lo que está sufriendo y justificando al victimario.

Asimismo, otro estudio que demuestra las creencias sexistas es el de De la Osa et al., (2013), nos muestra una clara diferenciación de creencias y expectativas en las adolescentes relacionadas con la división de roles según el sexo y la justificación de la violencia en los varones. De esta forma, las víctimas de este tipo de violencia poseen una imagen negativa del contexto escolar y una débil percepción de la ayuda que puede aportarles los compañeros y docentes con relación al problema de victimización que están sufriendo, lo que, a su vez, contribuye a mostrar comportamientos violentos en el aula y en la escuela. Consecuentemente, una percepción negativa del clima escolar causa el rechazo de los compañeros de grupo-aula y la ausencia de interacciones de calidad con el profesorado y los alumnos (Muñiz-Rivas et al., 2020).

MARCO EMPÍRICO

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) están presentes en las formas de ser, hacer y estar de las personas, impulsando de este modo nuevas formas de socialización y relación entre individuos (Linares et al., 2019). Diferentes informes indican que los adolescentes pasan menos tiempo interactuando a través de medios tradicionales y gastan más de seis horas diarias con medios online (Maas et al., 2019). Esta realidad virtual desemboca en generar un universo paralelo, sin límites, y en el que las características son un reflejo de la realidad no virtual en la que están inmersas e incluso, en ocasiones, pueden deformar, magnificar y reinventar las características provenientes del mundo *offline*. Teniendo en cuenta el gran protagonismo que adquieren las redes sociales en los jóvenes y los aspectos vivenciales y personales que se exponen en estas, observamos cómo a través de ellas también se hacen patentes las desigualdades de género y el sistema patriarcal, pues si las redes sociales se entienden como un reflejo de la realidad y de la identidad individual, también lo serán las identidades de género (Estébanez y Vázquez, 2013).

De esta forma, las relaciones marcadas por roles de género y las desigualdades de género existentes en los entornos online, se convierten en foco de interés. Diversos estudios están centrados en las ciberviolencias que sufren las mujeres (EIGE, 2017; EIGE, 2019; Estébanez y Vázquez, 2013). Estas investigaciones subrayan que el porcentaje de mujeres jóvenes que han sido víctimas de acoso online sobrepasa al de los hombres jóvenes -9% versus 6%- (EIGE, 2019); y como el ciberacoso aumentó del 8% a 12% especialmente entre niñas en edades más tempranas (UNESCO, 2017). Los datos muestran que el 12% de las chicas de 15 años habían sido ciberabrumadas por mensajes, mientras que los chicos lo habían sido un 7%. En este sentido, los abusos en línea hacia mujeres y niñas son ahora englobados dentro de la definición de violencia de género (EIGE, 2019).

Nuestro propósito es indagar acerca de las formas de ciberviolencia de género en la adolescencia, siendo una de las etapas clave para la configuración de la identidad. En cuanto a los adolescentes, se observa como en los grupos compuestos exclusivamente por chicos se normaliza el ciberacoso sexual y/o sexista, expresando con naturalidad aquellas fotos y vídeos que se envían sobre chicas desnudas o con contenido pornográfico. Podemos observar en el estudio de Linares et al. (2019) como las chicas adolescentes refieren que los compañeros hombres son los principales agresores y agentes de difusión.

Asimismo, las chicas se reconocen como víctimas y muestran actitudes pasivas sobre su propia sexualidad. Estas adolescentes sienten que las “chicas buenas” no son sexuales y por ello merecedoras de respeto, pero las consideradas “chicas malas” son sexualmente activas e indignas de respeto. Sin embargo, las adolescentes sienten que tienen la necesidad de ser sexualmente activas en línea, a la vez que tienen la percepción de mostrar un comportamiento sexual inactivo fuera de línea (Landry et al., 2017). Los medios de comunicación están contribuyendo a este panorama confuso para la población adolescente, favoreciendo las representaciones de mujeres sexualizadas las cuales son recompensadas con “me gusta”, o castigadas mediante acoso o insultos (Maas et al., 2019).

Sin embargo, estas adolescentes no solo se enfrentan a buscar la validación de los demás y llamar la atención mediante el atractivo físico, sino que, debido a la cosificación que sufren las adolescentes, les resulta imposible empatizar con otras chicas que llevan a cabo las situaciones anteriormente descritas, e incluso les hace querer alejarse de ellas, estigmatizándolas y repudiándolas. Es más, a causa de la construcción de “mala mujer”, los chicos y chicas ante casos de acoso online la primera palabra que dicen es “tonta”; algunos ejemplos: “ha sido un poco tonta por mandar una foto”, “la tía ha sido un poco tonta, porque si quieres que te vea desnuda te vas a su casa y punto, no por foto”, “La chica es tonta por confiar, no debería haber mandado el vídeo”. Por lo que se detecta que se atañe a la mujer un exceso de responsabilidad respecto a su cuerpo y su sexualidad, pues las chicas conciben que su sexualidad está construida en parámetros desiguales y entienden que pueden ser víctimas de acoso. Estas situaciones hacen que las jóvenes se responsabilicen de estos comportamientos para evitar este tipo de situaciones, entendiendo que las personas que no lo hacen buscan algo de un tercero o “son tontas”. Por tanto, las mujeres adolescentes son ciberacosadas por parte de los chicos, por parte de las chicas y sancionadas por la sociedad, existiendo de este modo una revictimización y culpabilización de las mujeres jóvenes que sufren ciberviolencia de género (Linares et al., 2019).

Del mismo modo, en este estudio señalan que los cuerpos de las adolescentes se convierten en territorios dominables, siendo otro ejemplo de ciberacoso sexual y sexista que se reproduce en las redes sociales (Linares et al., 2019). Como se recoge Estébanez y Vázquez (2013) en su investigación, contactan y acosan a las chicas por el mero hecho de ser mujeres, ser chicas es por el motivo que los hombres conocidos o no, de su edad o mayores, se permiten el lujo de conseguir fotografías, vigilar los perfiles o enviar mensajes en búsqueda de información personal e íntima. A pesar de que las chicas reconocen vivir estas situaciones habitualmente, no son conscientes de que son una forma de expresión de desigualdad en el

aprovechamiento de las TRIC, pareciendo así una “molestia” de las redes, y no percibirlo como actos asociados a la violencia de género.

Las chicas y chicos reconocen que frecuentemente ellas son las que reciben solicitudes de amistad con contenido sexual o acoso sexual, pero perciben que es algo que ocurre en el uso de las redes sociales, algo inevitable que deben asumir por ser mujer y que es normalizado por los jóvenes (Estébanez y Vázquez, 2013). Específicamente, del 25% al 56% de mujeres adolescentes informan acerca de haber experimentado violencia no física facilitada por la tecnología en línea o móvil (Mass et al., 2019). Por lo que encontramos violencia online con carácter sexual, por ejemplo, enviar fotos sexuales o íntimas sin permiso; y aquellos comportamientos que no tienen ese carácter, por ejemplo, amenazas, control o insultos, a través de diversas herramientas tecnológicas (Gámez-Guadix et al., 2019)

A este respecto, el uso de las tecnologías también influye en las relaciones románticas, pues las TIC dentro de las relaciones de noviazgo ha llevado a un mayor monitoreo de la pareja, a un aumento de los celos y un mayor conflicto; usándolas como un medio para controlar a la pareja. Podría decirse que los avances tecnológicos han propiciado diferentes oportunidades para perpetrar el abuso, para humillar, victimizar y degradar a su pareja, incluso en ausencia de la presencia física de esta (Deans y Singh, 2017; Maas et al., 2019). A colación, en el estudio de Deans y Singh (2017) con ciento ochenta y nueve participantes adolescentes heterosexuales, observamos como los celos conductuales, la hostilidad y el género fueron los predictores más significativos y positivos del abuso de citas cibernéticas. Además, en torno al género, las mujeres reportaron niveles más bajos de perpetrar abusos cibernéticos en comparación con los hombres.

Por su parte, Borrajo et al. (2015) estudiaron las diferentes formas de vigilancia y control hacia la pareja a través de las RRSS, como leer los comentarios que les escriben sus amigos, visitar frecuentemente el perfil de su pareja, examinar las actualizaciones y/o estados o controlar a la pareja a través de las redes sociales. En este sentido, las conductas de abuso online en la pareja incluyen la difusión de intimidades secretos o información comprometida, uso inadecuado de contraseñas ajenas o el robo de estas, menoscabar, controlar o causar daño a un integrante de la relación, e insultos o amenazas en privado o en público a través de las TIC de manera reiterada. Este abuso online en las relaciones es usual, pues según los estudios, los datos de prevalencia oscilan entre el 7% y el 80% (Gámez-Guadix et al., 2018).

Concluyendo, nos gustaría añadir las conductas más habituales de violencias de género en los entornos virtuales frecuentados por los adolescentes y los motivos de estas:

Tabla 1. Conductas de violencias de género 2.0 y causas

Conductas de violencias de género 2.0	Causas
Insultar a una chica por tener varias parejas, acosar mediante las redes sociales o el móvil a una chica por ser provocativa, meterse con una chica por el simple hecho de gustarle los chicos, insultar a una chica a través de internet por no haber mantenido relaciones sexuales con un chico, enviar correos o llamar de manera insistente a una chica que es provocativa	Transgredir con la normalidad sexual femenina
Atacar o insultar mediante internet a personas transexuales u homosexuales, difundir a través de internet la orientación sexual de una persona sin su consentimiento, suplantar la identidad de un individuo para hacerles pensar a los demás que son homosexuales y poder ridiculizarle, decir que una persona transexual u homosexual es un “enfermo”, ridiculizar a un individuo por su orientación sexual	Apartarse de la heteronormatividad sexual obligatoria
Mostrar a las mujeres como simples objetos sexuales en algunas páginas web o subiendo fotos de ellas, colgar vídeos o fotos de personas feas u obesas mediante redes sociales o internet con la intención de humillarlas, unirse a páginas web donde se puntúan los físicos de las chicas, insultar a una chica físicamente poco atractiva	Imposición del canon de belleza heteronormativo
Amedrentar a una mujer para mantener una relación amorosa, ocupar el correo de una chica con contenido sexual, conseguir una foto de una chica con el propósito de chantajearla y aprovecharse de ella sexualmente, difundir vídeos o fotos provocativas de una chica sin su consentimiento, enviar fotografías o vídeos de una chica con contenido pornográfico, sexual u erótico sin permiso	Violencia sexual
Revisar continuamente qué hace y dónde está su pareja por el móvil o internet, obligar a su novia a eliminar a sus amigos en alguna red, pedir a su novia las claves de acceso de sus cuentas o correo electrónico, controlar a tu pareja a través de alguna red social, saber las claves de su pareja para bloquear sus amistades en las redes sociales, hacerse con el móvil de su pareja para controlar a sus amistades o las llamadas que recibe, obligar a su pareja a dejar de escribirse con alguien o quitar las fotos con sus amigos	Violencia relacionada con los mitos de amor romántico
Meterse con una persona a través de internet por su ideología feminista, echar a una mujer de un chat por el motivo de serlo, hacer bromas sobre agresiones contra las chicas, etc.	Diversos motivos: violencia por ideología, etc.

Fuente: Adaptado de Donoso et al., 2018

2. OBJETIVO

El objetivo general de esta revisión sistemática es indagar acerca de las publicaciones que abordan el uso de las redes sociales como medio para ejercer violencia de género en las relaciones sociales y de noviazgo de los adolescentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Proceso de búsqueda de las publicaciones

Con el fin de poder realizar una profundización teórica relacionada con la utilización de las redes sociales y los entornos virtuales como medio para ejercer violencia de género, tanto en las relaciones sociales como de pareja en la población adolescente, se ha utilizado el método de la revisión sistemática. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda en cuatro bases de datos distintas, a través de la biblioteca virtual de la Universidad de Almería. Las bases de datos que hemos utilizado para obtener la información deseada son *Dialnet Plus*, *ProQuest*, *Redib* y *Scielo*, las cuales nos han permitido encontrar, plantear, discutir y comparar datos con el tema propuesto.

Para realizar una búsqueda más exhaustiva de estudios relacionados con el tema y el objetivo planteado, pasamos a introducir una fórmula de búsqueda, utilizando una serie de descriptores y operadores booleanos. En primer lugar, seleccionaremos los **descriptores** empleados para la búsqueda de artículos de investigación, los cuales son los términos:

- Violencia de género
- Pareja
- Redes sociales
- Adolescentes

Del mismo modo, también se han efectuado búsquedas en inglés, siendo los descriptores los siguientes:

- Dating violence
- Gender violence
- Social media
- Adolescent

Claros los mismos, para la obtención de estudios más específicos, pasamos a introducir los **operadores booleanos**. Los operadores booleanos son símbolos o palabras que se utilizan para elaborar una ecuación de búsqueda en la que se permita combinar y establecer relaciones entre términos con el propósito de acotar los resultados de búsqueda, eliminando con ello los resultados no deseados. Los principales son:

Tabla 2. Operadores booleanos principales

AND + Y	INTERSECCIÓN Cuando queremos localizar documentos en los que incluya dos o más términos. Ejemplo: violencia de género AND adolescentes
OR O	SUMA O REUNIÓN LÓGICA Empleado para hallar resultados que incluyan un término u otro, indistintamente. Ejemplo: adolescentes OR jóvenes
NOT - NO	NEGACIÓN Busca resultados que contengan un término, evitando otros. Ejemplo: perros NOT gatos
“ ”	COMILLAS Busca documentos que contengan la frase tal y como la introducimos. Ejemplo: “redes sociales”, “dating violence”
*	ASTERISCO Se utiliza cuando necesitamos hallar resultados que contengan la raíz de una palabra. Ejemplo: presupuest* (para recuperar resultados que traten “presupuestar”, “presupuesto”, “presupuestario”)

En nuestro caso, vamos a utilizar los operadores booleanos AND, cuyo significado es “y” en español, lo cual permite encontrar aquellos documentos que contengan dos o más términos. Asimismo, hacemos uso del operador booleano “” entre las palabras o conceptos empleados en la búsqueda, utilizándose cuando necesitamos encontrar resultados que tengan la frase tal y como la introducimos, o aquellos documentos que concuerden exactamente con lo que hemos escrito. Quedando, de este modo, las fórmulas de búsqueda así:

- En el caso de la violencia de género en el noviazgo:
 - violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes
 - “violencia de género” AND pareja AND “redes sociales” AND adolescentes
 - “dating violence” AND “social media” AND adolescent

- Para una búsqueda más amplia las fórmulas de búsqueda han sido:
 - “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes
 - “violencia de género” AND redes sociales AND adolescentes
 - “redes sociales” AND “violencia de género” AND adolescentes
 - “gender violence” AND “social media” AND adolescent

En cuanto a los resultados de búsqueda inicial, fueron un total de 119 documentos en *Dialnet Plus*, 2193 documentos en las búsquedas en español en *ProQuest* y 1651 en inglés. Sin embargo, en las bases de datos *Scielo* y *Redib* los resultados fueron más minoritarios, obteniendo 5 resultados en *Scielo*, y un total de 32 resultados en *Redib*. A continuación, encontraremos una tabla (*Tabla 3*) en la que se resumirá esto.

Tabla 3. Datos de búsqueda inicial

Bases de datos utilizadas	Descriptores	Operadores booleanos	N.º de resultados
<i>Dialnet Plus</i>	1) violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes	AND “ ”	1) 23
	2) “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes		2) 59
	3) “violencia de género” AND “redes sociales” AND adolescentes		3) 37
<i>Scielo</i>	“dating violence” AND “social media” AND adolescent	AND “ ”	5

<i>ProQuest</i>	1) violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes 2) “dating violence” AND “social media” AND adolescent 3) “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes	AND “ ”	1) 705 2) 1651 3) 1488
<i>Redib</i>	1) "redes sociales" AND violencia de género AND adolescentes 2) violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes 3) “violencia de género” AND redes sociales AND adolescentes	AND “ ”	1) 13 2) 6 3) 13

Tras introducir nuestros descriptores y operadores booleanos, encontramos documentos que no son útiles para nuestra investigación, debido a esto, haremos un filtrado de estos mediante el uso de diferentes criterios de inclusión y de exclusión, que se utilizarán para la selección de aquellos artículos que más se adapten a nuestro objetivo.

3.1.1. Criterios de inclusión

Con el objetivo de encontrar aquellos documentos que se ajusten a nuestras necesidades de búsqueda, los criterios de inclusión que se han usado para acabo esta revisión sistemática:

- Artículos en inglés y español.
- Que la muestra de los artículos revisados incluya a los adolescentes.
- Que sean artículos de revista.
- Artículos con acceso abierto.
- Textos completos.
- País: todos los países.
- Artículos en el rango de años de 2011 a 2021.

3.1.2. Criterios de exclusión

Asimismo, se han tenido en cuenta una serie de criterios de exclusión con el propósito de excluir aquellos artículos que por sus diferentes características no son de utilidad para el desarrollo del trabajo. Son los siguientes:

- Artículos en el rango de 2000-2011, escogiendo únicamente aquellos artículos pertenecientes a los años de 2011 a 2021, evitando así utilizar artículos de más de diez años.
- Excluimos los que no se centren en adolescentes.
- Excluimos los artículos de opinión, notas de lector, resúmenes, síntesis, cartas al editor, artículos de libro y tesis doctorales.
- Artículos que no dispongan de acceso abierto.
- Artículos que no sean textos completos.
- Idioma distinto al inglés o español.
- Excluimos los trabajos que consistan en valoraciones de instrumentos o revisiones sistemáticas.
- Excluimos los artículos repetidos.
- Excluimos artículos que no traten los entornos online o redes sociales.

3.2. Proceso de selección de las publicaciones

I. Base de datos Dialnet Plus

Respecto a la base de datos Dialnet Plus las búsquedas llevadas a cabo han sido tres, como se ha indicado anteriormente. En estas búsquedas los descriptores que se han introducido han sido “violencia de género”, “pareja”, “redes sociales”, y “adolescentes”. Además, se han utilizado los operadores booleanos AND y “”, siendo las búsquedas finales:

- violencia de género AND pareja AND “redes sociales” AND adolescentes (Primera búsqueda)
- “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes (Segunda búsqueda)
- “violencia de género” AND “redes sociales” AND adolescentes (Tercera búsqueda)

Tras la búsqueda, se han establecido una serie de filtros automáticos que podemos encontrar de forma automática en la base de datos. En función de la base de datos utilizada para la búsqueda, los filtros automáticos son diferentes, así que en esta base de datos estableceremos estos:

- Tipo de documento: Artículos académicos
- Textos completos: Sí
- Rango de años: 2010-2019/ 2020-2029
- Materias Dialnet: Psicología y Educación
- Idiomas: Español

Respecto a los años, hemos seleccionado el rango de edad 2010-2019 aunque utilizaremos aquellos pertenecientes a los últimos diez años, sin embargo, la base de datos no nos permite seleccionar el rango de años de 2011 a 2020, pues no los ofrece los filtros automáticos de la base de datos. Por ello, debemos tener esto en cuenta para seleccionarlo en los criterios manuales, los cuales dependen de la lectura del texto.

De esta forma, mientras que los resultados iniciales para la primera búsqueda (*violencia de género AND pareja AND “redes sociales” AND adolescentes*) eran de 23 artículos, estableciendo los filtros anteriormente expuestos los resultados han sido de 6 documentos, excluyendo de este modo un total de 17 resultados. En el caso de la segunda búsqueda (*“redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes*), los resultados iniciales eran de 59 documentos, pero estableciendo los filtros los resultados han sido de 13 artículos, excluyendo de este modo un total de 46 artículos. En el último caso, los resultados de la tercera búsqueda (*“violencia de género” AND “redes sociales” AND adolescentes*) eran de 37 resultados, quedando tras usar los filtros automáticos un total de 9, excluyendo así 28 resultados.

Finalmente, los resultados obtenidos de la **primera búsqueda** tras aplicar los criterios manuales de inclusión y exclusión, los cuales se han obtenido tras la lectura y el análisis de los artículos uno a uno, de 6 resultados que obtuvimos a partir de los filtros automáticos, se han seleccionado **3** artículos. En el caso de la **segunda búsqueda**, de 13 resultados que obtuvimos a partir de filtros automáticos, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión solo seleccionamos un artículo, pero tras la lectura nos dimos cuenta de que no tenía relación con el objetivo propuesto; por tanto, se han seleccionado **0** artículos. Por último, en la **tercera búsqueda**, de 3 resultados se han seleccionado **0** artículos; debido a que todos los artículos eran repetidos y uno de ellos trataba la violencia de género, pero sin

tener en cuenta las redes sociales y los entornos online. Podemos observarlo en la siguiente tabla (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados de Dialnet Plus

Base de datos	Descriptores	Filtros aplicados	N.º de artículos tras los filtros	Criterios de exclusión manuales	N.º de artículos finales
Dialnet Plus	1) violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes 2) "redes sociales" AND violencia de género AND adolescentes 3) "violencia de género" AND "redes sociales" AND adolescentes	-Tipo de documento: Artículos académicos -Textos completos: Sí -Rango de años: 2010-2019/2020-2029. -Materias Dialnet: Psicología y Educación -Idiomas: Español	1) 6	-No incluyan adolescentes. -Artículos en el rango de 2000-2011. -Excluimos los artículos de opinión, notas de lector, resúmenes, síntesis, cartas al editor, artículos de libro y tesis doctorales. -Artículos que no dispongan de acceso abierto. -Artículos que no sean textos completos. -Idioma distinto al inglés o español. -Trabajos que consistan en valoraciones de instrumentos o revisiones sistemáticas. -Excluimos los artículos repetidos. -Excluimos artículos que no traten los entornos online o redes sociales. - No tratar la violencia de género o ciberviolencia de género	1) 3
			2) 13		2) 0
			3) 9		3) 0
			TOTAL 28		TOTAL 3

II. Base de datos Scielo

Respecto a la base de datos *Scielo*, se han llevado a cabo diferentes búsquedas, pero al no encontrar resultados, hemos optado por centrarnos en una única fórmula de búsqueda la cual si obtenía resultados. En esta búsqueda los descriptores que se han introducido han sido "dating violence", "social media" y "adolescent". Además, se han utilizado los operadores booleanos AND y "", siendo la búsqueda final:

- "dating violence" AND "social media" AND adolescent

Del mismo modo, se introdujo la fórmula de búsqueda "*gender violence*" AND "*social media*" AND *adolescent*, pero solo se obtuvieron cinco resultados, siendo todos ellos documentos en portugués, por lo que se descartó esta búsqueda.

Tras la búsqueda, se han establecido una serie de filtros automáticos que podemos encontrar de forma automática en la base de datos:

- Colección: Todos
- Revista: Anales de Psicología
- Idioma: Inglés OR Español

- Años: Todos. Seleccionamos todos pues nos aparecen como opción los años 2017, 2019 y 2020, entrando todos los artículos en la última década
- Tipo de literatura: Artículo

De esta forma, mientras que los resultados iniciales de la búsqueda “*dating violence*” AND “*social media*” AND *adolescent* era de 5 artículos, estableciendo los filtros anteriormente expuestos, los resultados han sido de 2 documentos, excluyendo de este modo un total de 3 resultados.

Posteriormente, los resultados obtenidos de la primera búsqueda tras aplicar los criterios manuales de inclusión y exclusión, los cuales se han obtenido tras la lectura y el análisis de los artículos uno a uno, de 2 resultados que obtuvimos a partir de los filtros automáticos, se ha seleccionado 1 publicación. Se puede observar a continuación (Tabla 5):

Tabla 5. Resultados de Scielo

Base de datos	Descriptor	Filtros aplicados	N.º de artículos tras los filtros	Criterios de exclusión manuales	N.º de artículos finales
Scielo	“ <i>dating violence</i> ” AND “ <i>social media</i> ” AND <i>adolescent</i>	-Colección: Todos -Revista: Anales de Psicología -Idioma: Inglés OR Español -Años: Todos. -Tipo de literatura: Artículo	2	-No incluyan adolescentes. -Artículos en el rango de 2000-2011. - Artículos de opinión, notas de lector, resúmenes, síntesis, cartas al editor, artículos de libro y tesis doctorales. -No acceso abierto. -Artículos que no sean textos completos. -Idioma distinto al inglés o español. -Trabajos que consistan en valoraciones de instrumentos o revisiones sistemáticas. - Artículos repetidos. -Excluimos artículos que no traten los entornos online o redes sociales. -No tratar la violencia de género o ciberviolencia de género	1
			TOTAL 2		TOTAL 1

III. Base de datos ProQuest

Para realizar las búsquedas se han introducido diferentes descriptores, los cuales han sido: “redes sociales”, “violencia de género”, “pareja” y “adolescentes”, así como, los descriptores en inglés “dating violence”, “social media” y “adolescent”. Asimismo, se han utilizado los operadores booleanos AND y “”, siendo las búsquedas finales:

- violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes (Primera búsqueda)
- “dating violence” AND “social media” AND adolescent (Segunda búsqueda)
- “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes (Tercera búsqueda)

Tras las búsquedas, hemos aplicado una serie de filtros automáticos que nos brinda la base de datos, siendo estos:

- Limitar a: Texto completo
- Tipo de fuente: Revistas científicas
- Fecha de publicación: Últimos 10 años
- Tipo de documento: Artículo
- Idioma: Español e inglés

De esta forma, mientras que los resultados iniciales para la primera búsqueda (*violencia de género AND pareja AND “redes sociales” AND adolescentes*) eran de 705 artículos, estableciendo los filtros anteriormente expuestos los resultados han sido de 10 documentos, excluyendo de este modo un total de 695 resultados. En el caso de la segunda búsqueda (*“dating violence” AND “social media” AND adolescent*), los resultados iniciales eran de 1651 documentos, pero estableciendo los filtros los resultados han sido de 278 artículos, excluyendo de este modo un total de 1373 artículos. En el último caso, los resultados de la tercera búsqueda (*“redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes*) eran de 1488 resultados, quedando tras usar los filtros automáticos un total de 41, excluyendo de este modo 1447 resultados.

Posteriormente, los resultados obtenidos de la **primera búsqueda** tras aplicar los criterios manuales de inclusión y exclusión, los cuales se han obtenido tras la lectura y el análisis de los artículos uno a uno, de 10 resultados que obtuvimos a partir de los filtros automáticos, no se ha seleccionado ningún artículo. En el caso de la **segunda búsqueda**, de 278 resultados que obtuvimos a partir de filtros automáticos, se han seleccionado **4** artículos

tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, en la **tercera búsqueda**, de 41 resultados tras aplicar los filtros automáticos, no se ha seleccionado ningún artículo. Podemos observarlo en la siguiente tabla (*Tabla 6*).

Tabla 6. Resultados de ProQuest

Base de datos	Descriptores	Filtros aplicados	N.º de artículos tras los filtros	Criterios de exclusión manuales	N.º de artículos finales
ProQuest	1) violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes 2) "dating violence" AND "social media" AND adolescent 3) "redes sociales" AND violencia de género AND adolescentes	- Limitar a: Texto completo -Tipo de fuente: Revistas científicas - Fecha de publicación: Últimos 10 años - Tipo de documento: Artículo - Idioma: Español e inglés	1) 10	-No incluyan adolescentes. -Artículos en el rango de 2000-2011. -Excluimos los artículos de opinión, notas de lector, resúmenes, síntesis, cartas al editor, artículos de libro y tesis doctorales. -Artículos que no dispongan de acceso abierto. -Artículos que no sean textos completos. -Idioma distinto al inglés o español. -Trabajos que consistan en valoraciones de instrumentos o revisiones sistemáticas. -Excluimos los artículos repetidos. -Excluimos artículos que no traten los entornos online o redes sociales. -No tratar la violencia de género o ciberviolencia de género	1) 0
			2) 278		2) 4
			3) 41		3) 0
			TOTAL 329		TOTAL 4

IV. Base de datos Redib

Tras introducir las fórmulas de búsqueda en la base de datos, se identificaron un total de 32 resultados, a las cuales posteriormente se le aplicó una serie de filtros automáticos que nos proporciona la base de datos, acotando así a 28 resultados. Del mismo modo, tras aplicar los filtros automáticos, aplicamos diferentes criterios de exclusión e inclusión mencionados con anterioridad, con el propósito de obtener aquella información que nos resulte válida para nuestro estudio.

En estas búsquedas los descriptores que se han introducido han sido “redes sociales”, “violencia de género”, “pareja” y “adolescentes”. Además, se han utilizado los operadores booleanos AND y “”, siendo las búsquedas finales:

- "redes sociales" AND violencia de género AND adolescentes (Primera búsqueda)
- violencia de género AND pareja AND "redes sociales" AND adolescentes (Segunda búsqueda)
- “violencia de género” AND redes sociales AND adolescentes (Tercera búsqueda)

Asimismo, tras usar estas fórmulas de búsqueda, los filtros automáticos que hemos usado en la base de datos *Redib* son:

- Tipo de recurso: Documentos de revista
- Rango de años de publicación: De 2011 hasta 2021

De esta forma, mientras que los resultados iniciales para la primera búsqueda (“*redes sociales*” AND *violencia de género* AND *adolescentes*) eran de 13 artículos, estableciendo los filtros anteriormente expuestos los resultados han sido de 13 documentos. En el caso de la segunda búsqueda (*violencia de género* AND *pareja* AND “*redes sociales*” AND *adolescentes*), los resultados iniciales eran de 6 documentos, pero estableciendo los filtros los resultados han sido los mismos. En el último caso, los resultados de la tercera búsqueda (“*violencia de género*” AND “*redes sociales*” AND *adolescentes*) eran de 13 resultados, quedando tras usar los filtros automáticos un total de 9, excluyendo así 4 resultados.

A continuación, los resultados obtenidos de la **primera búsqueda** tras aplicar los criterios manuales de inclusión y exclusión, los cuales se han obtenido tras la lectura y el análisis de los artículos uno a uno, de 13 resultados que obtuvimos a partir de los filtros automáticos, se han seleccionado **2** artículos. En el caso de la **segunda búsqueda**, de 6 resultados que obtuvimos a partir de filtros automáticos, no se han seleccionado artículos tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, en la **tercera búsqueda**, de 9 resultados no se ha seleccionado ningún artículo. Podemos observarlo en la siguiente tabla (Tabla 7).

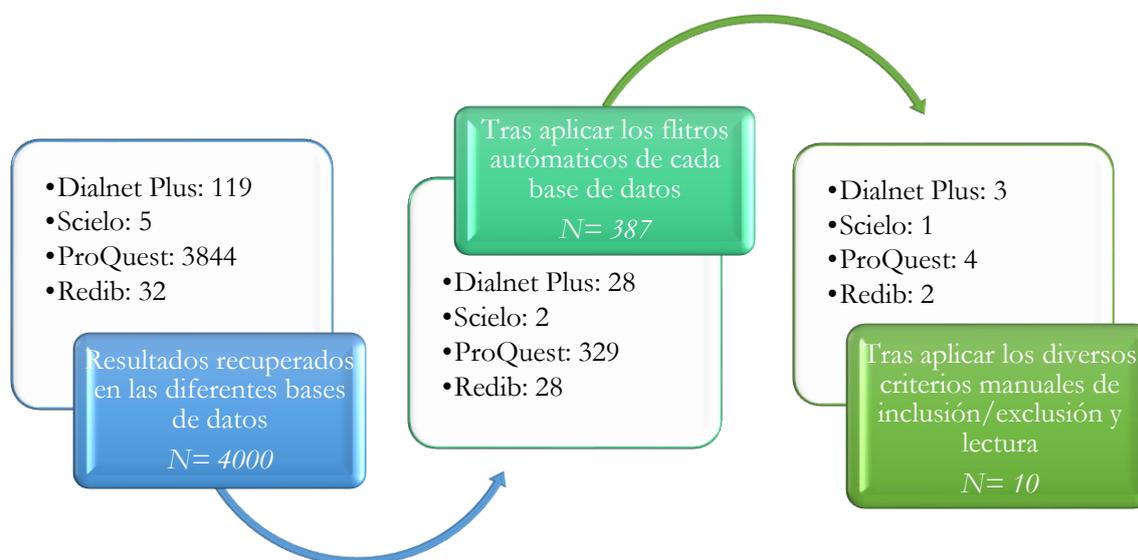
Tabla 7. Resultados de Redib

Base de datos	Descriptor	Filtros aplicados	N.º de artículos tras los filtros	Criterios de exclusión manuales	N.º de artículos finales
Redib	1) “redes sociales” AND violencia de género AND adolescentes 2) violencia de género AND pareja AND “redes sociales” AND adolescentes 3) “violencia de género” AND “redes sociales” AND adolescentes	-Tipo de recurso: Documentos de revista -Rango de años de publicación: De 2011 hasta 2021	1) 13	-No incluyan adolescentes. -Artículos en el rango de 2000-2011. -Excluimos los artículos de opinión, notas de lector, resúmenes, síntesis, cartas al editor, artículos de libro y tesis doctorales. -Artículos que no dispongan de acceso abierto. -Artículos que no sean textos completos. -Idioma distinto al inglés o español. -Trabajos que consistan en valoraciones de instrumentos o revisiones sistemáticas. -Excluimos los artículos repetidos. -Excluimos artículos que no traten los entornos online o redes sociales. - No tratar la violencia de género o ciberviolencia de género	1) 2
			2) 6		2) 0
			3) 9		3) 0
			TOTAL 28		TOTAL 2

Finalmente, tras las diferentes búsquedas mediante descriptores y operadores booleanos, aplicar los filtros automáticos, así como los criterios de exclusión e inclusión, vamos a analizar un total de 10 artículos en los que veremos el uso de los entornos online y redes sociales como vía para ejercer ciberviolencia de género o abuso en las relaciones sociales en la población usuaria por excelencia de estos nuevos sistemas comunicativos, los adolescentes.

A continuación, a través del siguiente diagrama de flujo (*Figura 1*), se muestra todo el proceso búsqueda que se ha llevado a cabo, observando el proceso que hemos realizado y los resultados finales obtenidos:

Figura 1. Diagrama de flujo



4. RESULTADOS

A continuación, tras describir el proceso de búsqueda y selección, se mostrarán los datos más relevantes de las publicaciones que han sido seleccionadas para su análisis en esta revisión sistemática, y que, posteriormente, serán discutidos y comparados con las aportaciones de los diferentes autores.

Los datos y resultados más destacados han sido integrados y sintetizados en una tabla (*Tabla 8*) con el propósito de facilitar su visualización y comprensión. En ella, vamos a encontrar, organizado por orden alfabético, cada documento con su autor, año, país de la muestra, instrumentos y una pequeña conclusión que será ampliada posteriormente.

Tabla 8. Datos más relevantes de las publicaciones seleccionadas (1/4)

<i>Autor/es</i> (año)	<i>País</i>	<i>Muestra</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Conclusiones</i>
Baker, y Carreño (2015)	EE. UU.	N= 39 Edad: adolescentes y jóvenes entre los 14 y los 19 años.	Grupos focales Posterior análisis de las transcripciones mediante el uso de un programa de análisis cualitativo y la posterior revisión de los autores.	-Se concluye que la tecnología es de una importancia significativa en las relaciones de pareja entre adolescentes y la violencia ejercida en ellas. -No existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el uso de violencia en la pareja, pero sí en las causas de esta. -Comportamientos como los celos o el control en la pareja están normalizados y los jóvenes no los consideran negativos.
Blanco (2014)	España	N= 457 Edad: adolescentes entre 13 y 18 años	Cuestionario compuesto por 51 preguntas cerradas y 3 abiertas 10 entrevistas en profundidad	-El discurso del amor romántico se justifica y se relaciona con el control a través de los medios online. Disponer de nuevas tecnologías y redes sociales las 24 horas del día, conlleva el posible control total. -Los adolescentes reconocen tener celos por alguna publicación y creen que las redes sociales son un instrumento para ejercitar maltrato psicológico. -El “yo te controlo, tú me controlas” a través de internet crea relaciones asfixiantes.

Tabla 8. Datos más relevantes de las publicaciones seleccionadas (2/4)

Donoso, Rubio, y Vilà (2018)	Madrid, España	N= 3043 Edad: adolescentes escolarizados en 3º y 4º de ESO	Cuestionario de violencias de género 2.0 (Donoso et al., 2014) Escala <i>Cyberbullying offending</i> (Hinduja y Patchin, 2011)	-Existe más violencia online que offline. Las acciones más evidentes y directas las ligadas a la violencia sexual, pero las conductas que menos son percibidas como violentas son aquellas en las que la mujer es tratada y considerada como objeto sexual. -No se perciben como violentas las acciones de control que se ejercen sobre la pareja a través de los entornos virtuales.
Ferriani, Campeiz, Martins, Aragão, Roque, y Carlos (2019)	São Paulo, Brasil	N= 16 Edad: entre 16 y 17 años	Diario de campo Entrevistas semiestructuradas Grupo focal	-Las redes originan conflictos entre padres de adolescentes, denotando el papel de los medios digitales en la violencia. -Los celos se relevaron como inherentes en las relaciones, y estos son relacionados con el control. Este fenómeno (celos-control) se percibe fundamentalmente por el uso de las redes sociales, especialmente por el intercambio de contraseñas.
Martín, Pazos, Montilla, y Romero (2016)	Huelva, España	N=511 Edad: adolescentes de entre 16 y 19 años	Instrumento inicial de recogida de información. Cuestionario compuesto por 10 ítems dividido por dos partes: 1) datos demográficos, y 2) una escala tipo Likert de 4 puntos. Asimismo, el cuestionario incluía una pregunta abierta. Grupo de discusión y se grabó.	Un gran número de entrevistados declaran no ejecutar ni recibir conductas como medida de coacción, pero sí como las RRSS se usan para controlar a la pareja, intimidar, como medio para violar la intimidad de las exparejas e incluso usurpar la personalidad. Estas conductas de los chicos hacia las chicas son reconocidas como esperables y normales.

Tabla 8. Datos más relevantes de las publicaciones seleccionadas (3/4)

Martínez (2017)	España	N= 4536 Edad: adolescentes de entre 14 y 16 años.	Cuestionario de Violencia de género 2.0 (Donoso et al., 2014) Grupos de discusión Narrativas digitales Programas SPSS y NVivo	-Los adolescentes no son conscientes del mal uso que hacen de las herramientas online, siendo WhatsApp, Facebook, Instagram y Ask.fm, los entornos virtuales que más se utilizan para ejercer violencia. Además, las chicas son más conscientes sobre la violencia de género que los chicos. -Adolescentes de entre 14 y los 16 años creen que existe más violencia online que offline.
Muñiz-Rivas, Callejas-Jerónimo, y Povedano-Díaz (2020)	Sevilla, España	N= 919 Edad: adolescentes de entre 15 y 18 años	Escala de Violencia de Pareja online en Adolescentes (e-VPA; Muñiz, 2017) Escala de Dependencia a las redes sociales virtuales (e-soc13; documento ad hoc creado para esta investigación) Escala de clima escolar (CES; adaptación al español de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989)	Los resultados han revelado que el 8,8% de la muestra han ejercido violencia de pareja virtualmente. Además, existe una relación entre la dependencia a las RRSS y el grado de ciberviolencia ejercida hacia la pareja. Por otro lado, los resultados en el ámbito escolar muestran como la calidad del clima percibido por los adolescentes se relaciona con el grado de violencia online ejercida a la pareja.
Stonard (2018)	Reino Unido, Londres	N= 469 Edad: 12-18 años	Encuesta de TAADVA (Technology-Assisted Adolescent Dating Violence and Abuse) de lápiz y papel	-En torno a un 73% de los adolescentes encuestados ha sufrido algún tipo de violencia en la pareja a través de las TIC. -Las acciones o actitudes violentas no son comportamientos aislados, sino que siguen un patrón y, habitualmente, se sufren en conjunto con otras acciones violentas relacionadas.

Tabla 8. Datos más relevantes de las publicaciones seleccionadas (4/4)

<p>Temple, Jeong, Brem, Wolford-Clevenger, Stuart, Peskin, y Elmquist (2016)</p>	<p>Nueva York, EE. UU.</p>	<p>N= 780 <i>adolescentes</i></p>	<p>Mplus 7.3 (Muthén y Muthén, 1998-2012) MLR (Yuan y Benter, 2000) Multiple imputation (Collins et al., 2001) SAS Proc MI (Graham et al., 2007)</p>	<p>-Internet, las redes sociales y los teléfonos móviles pueden ser mecanismos por los cuales los adolescentes experimentan abuso psicológico en sus relaciones amorosas. -Existe un vínculo entre los abusos de citas tradicionales y las cibernéticas. Es decir, las adolescentes victimizadas por abuso de citas cibernéticas también es probable que tiendan a ser victimizadas de manera <i>offline</i>.</p>
<p>Zweig, Dank, Yahner, y Lachman (2013)</p>	<p>Nueva York, EE. UU.</p>	<p>N= 5647 Edad: adolescentes de 7° a 12° grado</p>	<p>Encuesta a gran escala, administrada mediante procedimientos de papel y lápiz</p>	<p>-Más de 1 de cada 4 estudiantes reportaron haber sido víctimas de abuso cibernético en el último año. -Las mujeres tenían el doble de probabilidad de experimentar abuso sexual cibernético (15% vs 7% de los chicos). Además, reportaron ser víctimas de abuso de citas cibernéticas. -Los adolescentes experimentan abuso cibernético en las citas a un ritmo tan elevado como la violencia física en el noviazgo.</p>

En base a los resultados más destacados, lo que podemos reflejar en el estudio llevado a cabo por Zweig et al. (2013) sobre el alcance del abuso cibernético en las citas -abuso ejercido a través de los nuevos medios y la tecnología-, es como una cuarta parte de los adolescentes encuestados que informaron estar actualmente en una relación romántica (novio/a, un/a amigo/a especial o alguien con quien mantienes relaciones sexuales) o haberlo estado el año anterior, dijeron que experimentaron abuso en citas cibernéticas en el año anterior, siendo las mujeres las cuales reportaron más victimización que los hombres y las cuales tenían el 23% más de probabilidad en comparación con el 21% de los chicos de experimentar abuso sexual en las citas cibernéticas.

La forma más denunciada de ciberacoso fue la utilización de las redes sociales por su pareja sin su permiso. Siguiendo, el 6% de los jóvenes reportaron recibir mensajes amenazantes de sus parejas o una cantidad intimidante de correos o mensajes que hacían sentir inseguros. Asimismo, los actos más notificados con mayor frecuencia con relación al abuso sexual fueron: el 7% de los adolescentes expuso que sus parejas les habían invitado a participar en actos sexuales a través de mensajes, y el 7% de los adolescentes dijeron haber sido presionados por sus parejas para enviar una foto desnuda o sexual de ellas mismas. En este sentido, las jóvenes mujeres reportaron 3 tasas más de victimización significativamente mayores que los hombres respecto al abuso psicológico de citas, el abuso cibernético y la coerción sexual.

Finalmente, el estudio encontró que el abuso cibernético de citas frecuentemente coexiste con otras formas de violencia de pareja, siendo el ciberacoso una forma de ejercer violencia de género en la adolescencia y juventud.

En la investigación llevada a cabo por Blanco (2014), se puede extraer que la mayor parte de los adolescentes participantes en el estudio, independientemente de la ciudad de residencia, curso o edad, estaban en consonancia con el discurso del amor romántico. En esta aceptación de los mitos del amor romántico derivados del discurso, los autores encuentran diferencias en cuanto al género, destacando la veracidad que tiene para los chicos (41% frente al 35% de las jóvenes) la frase “*quien bien te quiere te hará llorar*” (Blanco, p. 132). Es más, 5 de cada 10 varones creen en el mito de los celos justificados por amor, y en general, los adolescentes aceptan que los celos son la prueba más verdadera de amor.

Es necesario señalar estos pensamientos pues el control por las redes está a la orden del día. Los resultados del estudio muestran cómo el 33% de las chicas afirmó que sus parejas tenían acceso libre a sus conversaciones y cómo el 23% declaró que sus parejas tenían las claves de acceso; aunque, tanto chicas como chicos controlan y son controlados respecto a quiénes les habla o les agrega por redes sociales, así lo muestran 4 de cada 10 jóvenes, que declaran haber tenido celos por alguna publicación. Sin embargo, este control no es percibido como un peligro, tengan o no pareja.

Descubrimos que las redes sociales también provocan discusiones entre parejas o “rollos”, por el hecho de haber mantenido una conversación con algún amigo que a su pareja no le cayera bien. Además, observamos como 2 de cada 10 chicas declaran haber recibido amenazas a través de las RRSS, viendo como la violencia psicológica se abre camino a través de estos medios.

Según los resultados del estudio de Baker y Carreño (2015), podemos observar cómo los hombres utilizan este medio como una forma de conocer a chicas sin tener que exponerte directamente, salvando así la timidez y vergüenza de un encuentro en directo; mientras que las mujeres utilizan este medio para conocer mejor a chicos antes de quedar con ellos en persona, de este modo sintiéndose más seguras.

Todos los adolescentes entrevistados admiten ser partícipes de violencia, ya sea como perpetradores o como víctimas, e incluso en muchos casos, han ejercido a la vez los dos roles. Muchos de ellos, a su vez, consideran algunos comportamientos como “normales” y no necesariamente negativos como, por ejemplo, los celos o el control sobre tu pareja. Esta violencia muchas veces no viene de forma aislada, sino que se da la combinación de varios comportamientos violentos en la pareja, como la combinación de celos, control y tratar de aislar a la pareja de sus amigos del sexo contrario; debido a que muchos de estos comportamientos son ejercidos y, a la vez, sufridos, muchos se convierten en patrones que continúan en las siguientes relaciones de pareja.

Sin embargo, exponen que violencia ejercida entre chicas y chicos no es distinta significativamente, sino que simplemente las razones de unos y otros son distintas. Por ejemplo, muchos de los adolescentes admiten ejercer algún tipo de control sobre sus parejas, pero, mientras que los chicos admiten que lo hacen por celos (Ferriani et al., 2016) o por inseguridad, algunas chicas admiten que se preocupan por el bienestar de sus parejas. Por otro lado, muchos de estos comportamientos de control terminan por “cansar a la pareja”, y provocan que ésta ejerza un tipo de violencia distinta conocida como el “descanso

tecnológico” (Baker y Carreño, 2015, p. 315), es decir, dejar de contestar a los mensajes o llamadas de su pareja con el fin de recuperar un poco de control de su vida o rebajar la tensión de una discusión. Este tipo de comportamiento suele generar dos tipos de respuestas, o desemboca en un acoso mayor por parte de la pareja que sufre el comportamiento, o poco a poco va apagando la relación y guiándola hacia una ruptura.

Por su parte, Martín et al. (2016) entiende las redes sociales como una medida de control en las relaciones de pareja y de violencia. Se informó, tras sesenta y seis sesiones con el alumnado del estudio, cómo los participantes en su gran mayoría declaran no recibir ni llevar a cabo conductas como medidas de coacción; por el contrario, nos percatamos de cómo se hace uso de las redes sociales para usurpar la cuenta de otra persona, controlar a la pareja, para intimidar, e incluso como violación de la intimidad de las exparejas tras la ruptura.

En su estudio para reconocer si las relaciones de pareja en adolescentes se ven influenciadas o no por el uso de las redes sociales y si se convierten dichas redes en una nueva modalidad de violencia de pareja, expone cómo el 21,9% de estudiantes mayores de 18 años, reconocen como práctica habitual, *“colgar en internet una imagen comprometida, datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la pareja o expareja y darlo a conocer en su entorno de relaciones”* (p. 417) y el 11,4% de los estudiantes de entre 15 a 16 responden con *“algunas veces”* esta cuestión.

De nuevo los estudiantes mayores de 18 años declaran que, de forma activa, en un 17,9 % de modo muy frecuentemente han humillado a chicas, por ejemplo, dándolas de alta en páginas webs donde se vota a la persona menos inteligente o fea y votándolas para que aparezcan en los primeros puestos. Asimismo, en este rango de edad, un 27% declaran que algunas veces han creado perfiles falsos suplantando la identidad de la víctima, y como un 13,9% reconocen, como práctica habitual, grabar y colgar en las redes vídeos manteniendo relaciones sexuales; observando que un 24,4% de los jóvenes han recibido como práctica habitual el haberles grabado teniendo relaciones y colgarlo en internet violando su intimidad.

Por otro lado, la mayoría de los sujetos conocían algún caso en el que las chicas tenían que darse de baja en las redes sociales por presión de su pareja, considerando que las culpables eran ellas y que por este motivo se las obligaba a darse de baja.

Destacamos en cuanto a los datos obtenidos en el estudio, que las conductas más relacionadas con la violencia en el noviazgo son: 1) colgar imágenes comprometidas o datos íntimos que puedan perjudicar a tu pareja o expareja; 2) intercambiar las contraseñas, teniendo acceso a las redes de tu pareja en todo momento; 3) usurpar la clave del correo electrónico; 4) controlar los amigos y las publicaciones de la pareja en las redes; y 5) amenazar con revelar vídeos, fotografías o datos.

En la investigación llevada a cabo por Donoso et al. (2018), el autor expone que mayoritariamente, en concreto el 90% de los adolescentes, cree que existe más violencia online que *offline*.

En general, en el estudio con 3.043 adolescentes, una cifra muy elevada tienen conciencia acerca de lo que es la ciberviolencia de género, aunque se perciben como menos violentas aquellas conductas en las que las chicas no se ajustan al patrón marcado de sexualidad femenino, como por ejemplo, una mujer provocativa que se aleja del canon de belleza impuesto, una chica provocativa, aquella que tiene varias parejas o bien la chica que es tratada y considerada como un objeto sexual en diferentes páginas webs. Asimismo, los adolescentes tampoco entienden el control que se ejerce a la pareja por medio de los entornos virtuales como una conducta violenta.

Las tres conductas más claras de violencia de género online son: 1) meterse con una mujer, por el hecho de ser mujer, a través de un foro o un chat; 2) mandar fotografías o hacer bromas sobre agresiones hacia las mujeres; 3) atacar a una persona por mostrar una ideología feminista. En este sentido, observamos cómo existen diferencias entre chicos y chicas respecto a las violencias de género en los entornos online, pues en general la predilección a la agresión es de los chicos, puntuando las chicas más como observadoras y víctimas. Sin embargo, en las preguntas sobre mitos del amor romántico, son las chicas las que muestran conductas más agresoras.

En cuanto a las respuestas de los sujetos ante la presencia de violencias de género online, observamos como un preocupante 38% de los adolescentes actúa de forma pasiva ante la violencia en otras personas, así como un 24% también actúa de forma pasiva cuando es la víctima de este fenómeno. De este modo, destaca que un 59% de adolescentes ayudan a la víctima, un 38% no se entromete y, minoritariamente, el 3% apoya al agresor animándole o ayudándole a seguir.

Por otro lado, en cuanto a los resultados de Stonard (2018), centrándonos en la frecuencia con la que los adolescentes experimentan algún tipo de violencia de parejas a través de las nuevas tecnologías, observamos cómo el autor realiza un cuestionario en el que expone una serie de situaciones de violencia, dividiéndolas en categorías dependiendo del medio por el que se realicen.

Gran parte de los adolescentes que realizaron el cuestionario (73%) alegaba que había sufrido algún tipo de violencia de pareja a través de las nuevas tecnologías, aunque éstas variaron, siendo la prohibición de utilizar tecnologías de la comunicación la menos habitual y el acosar a la pareja para saber con quién está y dónde está la más habitual. Asimismo, varias acciones se repetían como las más habituales independientemente del medio por el que se ejerciera, siendo las más habituales los insultos y menosprecios.

A pesar de que la hipótesis inicial del autor sobre que el medio por el que se realizaba la acción violenta era relevante es rechazada, sí puede afirmar que varios actos violentos se realizan mucho más por unos medios que por otros. Pese a esto, el autor descubre que el teléfono móvil sería el medio más habitualmente utilizado para ejercer estas acciones violentas, seguidos de las redes sociales y los mensajes de texto.

Del mismo modo, el autor revela que, de forma habitual, las acciones violentas de este tipo no se sufren de forma aislada, sino que suelen poder englobarse en un comportamiento violento en específico; y que, además, estos comportamientos suelen no ser exclusivos de un medio, sino que suelen darse a través de varias y a la vez. Comportamientos como el *sexting* sin consentimiento o la presión para realizar *sexting* suelen ir acompañados de comportamientos posesivos o controladores.

A la vista de los resultados obtenidos, Stonard (2018), al contrario de Baker y Carreño (2015), considera que existe una diferencia significativa entre los comportamientos sufridos por hombres y mujeres, siendo más habitual para ellas considerar el *sexting* no consentido como normal dadas las expectativas de género inculcadas en ellas por la sociedad, del mismo modo que se considera el mirar el móvil de la pareja en busca de mensajes como algo común y normalizado.

5. DISCUSIÓN

El empleo de medios digitales es frecuente y está integrado en las relaciones cotidianas y en la vida de los adolescentes (Linares et al., 2019). La mayor parte de los adolescentes poseen un teléfono móvil y la mayoría de los adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años (95%) están conectados a internet (Reed et al. 2017). Ya en 2014, Blanco en su investigación, nos mostraba cómo el 89% y el 82% habían abierto un perfil en Tuenti y WhatsApp respectivamente, además de tener perfiles en otras redes más minoritarias, como era Instagram, Ask.fm o Line. Respecto al tiempo que los participantes dedicaban a las redes sociales, mostró que pasaban en torno a hora-tres horas diarias (Blanco, 2014), hecho que ha aumentado con el tiempo, pues Mass et al. (2019) refleja que los jóvenes pasan más de seis horas conectados.

Como podemos observar, los adolescentes tienen un gran protagonismo en las redes sociales, pero los medios digitales cuentan tanto impactos positivos como con impactos negativos en las relaciones sociales de los menores. Como aspecto positivo, con las comunidades en línea se puede conectar a los jóvenes solitarios o aislados, aumentar los círculos sociales y facilitar el fortalecimiento y el mantenimiento de las relaciones. Sin embargo, los entornos virtuales también podrían provocar el riesgo de tener experiencias problemáticas en las relaciones sociales y en las citas, proporcionando una nueva vía para comportamientos poco saludables (Reed et al., 2017; Estébanez, 2010).

La conexión 24 horas a través de las tecnologías y las redes sociales conlleva un control total de los movimientos de un individuo por parte de otros usuarios, pero esto, sumado a la creencia del discurso del amor romántico, hace que ningún miembro de la relación lo perciba de este modo; ya que el control y las relaciones desiguales están justificadas por el amor (Blanco, 2014). Además, hemos visto como en las relaciones amorosas entre adolescentes, funciona el “yo te controlo, tú me controlas a mí”, que puede conllevar en los jóvenes la construcción de relaciones asfixiantes, relaciones de “te quiero...solo para mí” (Estébanez, 2010). En este sentido, los mitos del amor romántico justifican y sustentan las relaciones de pareja basadas en el intercambio de claves de las redes sociales y el control, siendo las pruebas más evidentes de amor y confianza depositada en la pareja (Donoso et al., 2018).

Donoso et al. (2018) perciben en su estudio como en general los adolescentes aseguran haber observado conductas violentas, sin embargo, afirman que en mayor medida han tenido este rol, sin haber sido personas agresoras o víctimas. Estos datos les resulta incongruentes, pues es llamativo que aparezca un gran número de observadores, pero que, por el contrario, haya un número bajo de agresores y víctimas. Esto los lleva a considerar que los adolescentes no son capaces de identificar las conductas violentas cuando son agentes implicados, pero sí cuando no están implicadas en ellas. Estos datos están en la línea de los encontrados en el estudio de Martín et al. (2016), los cuales informan acerca de los problemas que han presentado los adolescentes para identificar, en muchas ocasiones, conductas violentas; pues, en su mayoría, los sujetos encuestados reconocen como esperables y normales los actos de los chicos hacia sus parejas, dado el amor y la confianza. Aunque estas conductas constituyen señales claras de violencia de género.

La violencia de género está centrada en crear dependencia, controlar, aislar e inhabilitar la autonomía de las personas (Martínez, 2017), tal como señalan Estébanez y Vázquez (2013), principalmente cuando son chicas, dado que son entendidas como seres de riesgo, sobre las cuales los hombres sienten la libertad de invadir perfiles, pedir fotografías y enviar mensajes.

Este hecho es respaldado por Donoso et al. (2018), pues entre los resultados de su estudio se encuentra que la tendencia a los comportamientos agresivos es masculina. En cambio, las chicas mantienen conductas agresoras en violencias que están relacionadas con los mitos del discurso de amor romántico. Este hecho también lo observamos en el estudio de Linares et al. (2019), en el que se evidencia como las chicas adolescentes refieren que los compañeros hombres son los principales agresores y agentes de difusión. Del mismo modo, el estudio EIGE (2019) subraya que el porcentaje de mujeres jóvenes que han sido víctimas de acoso online sobrepasa al de los hombres jóvenes -9% versus 6%-.

Considerando este contexto tecnológico, los expertos aseguran que la Violencia en el Noviazgo o *Dating Violence*, término anglosajón, se abre espacio en los nuevos medios tecnológicos. La violencia en el noviazgo se describe como los actos de violencia sexual, físicas y psicológica que ocurre entre las parejas de jóvenes adultos o adolescentes que no poseen vínculos legales ni cohabitan (Martín et al., 2016). Entendemos estas conductas violentas en los entornos online no sólo como manifestaciones claras de maltrato psicológico hacia la pareja, sino que en ciertos casos suponen las primeras señales de alarma frente a una relación de dominio o el principio de una relación violenta (Estébanez y Vázquez, 2013).

Asimismo, la violencia digital en las citas de adolescentes ha sido explorada en los últimos años, incluyendo los comportamientos de utilizar los medios digitales para amenazar, presionar, controlar, monitorear, coaccionar o herir a la pareja íntima (Reed et al., 2017). Un estudio llevado a cabo en Bélgica con sujetos de 16 a 22 años que estaban en una relación íntima detectó la participación de conductas de riesgo online, principalmente, enviar mensajes con contenido sexual a la pareja; y el mayor número de redes sociales utilizadas estuvieron significativamente relacionadas con la victimización de la violencia en intimidad digital medida por el control (Ouytsel et al., 2016). En este sentido, los resultados del estudio de Muñiz-Rivas et al. (2020), ha revelado como el 8.8% de la muestra indicó haber ejercido violencia en el noviazgo a través de forma virtual en el último año.

En el caso de las relaciones de noviazgo, el hecho de que la pareja controle es tan rápido y fácil como indagar en la red social que su pareja más use o la que más frecuentes sus amistades, y ver los comentarios y las fotos que publiquen. Por este motivo, las redes sociales no pueden quedarse aisladas de las actuaciones en contra de la violencia de género, debido a que se trata de una pieza fundamental no únicamente para no llevarla a cabo, sino también para ponerle freno (Blanco, 2014). Por esta razón, Donoso et al. (2018), así como, Martínez (2017) a raíz de los resultados de los artículos, concuerdan en afirmar la necesidad de realizar con los adolescentes intervenciones educativas para prepararlos ante la violencia de género 2.0, es decir, la violencia de género ejercida en los entornos online. Estas acciones educativas son necesarias para concienciar, sensibilizar, actuar y prevenir a los jóvenes sobre la violencia de género en particular y la violencia que vive en Internet, pues se debe ofrecer al alumnado los mecanismos esenciales para poder detectar y denunciar los casos de violencia online y *offline* (Zweig et al., 2013). Para conseguirlo, los centros educativos son una pieza fundamental, de la mano de instituciones y otros agentes (familia, policía, amigos, etc.). Del mismo modo, Martín et al. (2016) aseguran que no solo es esencial concienciar acerca de la violencia de género en todos los contextos, sino que también es necesaria una mayor formación en el uso de internet y de las redes sociales.

Ante estas conductas, nos podemos preguntar ¿a quién se le cuenta o se le puede manifestar lo que está sucediendo? En el estudio de Martínez (2017), el 90% declaran que la primera figura a la que acudirían sería la policía, en segundo lugar a la familia (83,8%) y en último lugar, se lo contarían a las amistades (50,4%). Sin embargo, si observamos los gráficos del estudio, podemos apreciar cómo un total de 62,9% de los estudiantes perciben que el centro educativo no debería intervenir en estas situaciones. Asimismo, percibimos como existe un número reducido de estudiantes que opinan que absolutamente nadie debería

intervenir. Respecto a por qué no debería intervenir la escuela, en los grupos de discusión emerge el hecho de que la escuela no es entendida como un espacio neutral, sino como un espacio que siempre se posiciona, o simplemente como un lugar que no posee el conocimiento y las herramientas necesarias para dar respuestas y soluciones a estas situaciones complejas (Martínez, 2017; Temple et al., 2016).

Esta aportación va en consonancia con la hallada por Donoso et al. (2018), debido a que los estudiantes, concretamente un 90% de los adolescentes, creen que en primer lugar deberían intervenir los organismos especializados o la policía. Seguidamente, señalan a la familia, y sobre la mitad de los estudiantes mencionan a las amistades. Aunque el 62% también consideran que las instituciones no deberían intervenir.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

En base a esta revisión sistemática y a los resultados hallados en los diversos estudios, apreciamos la urgente y necesaria intervención educativa para concienciar, sensibilizar, actuar y prevenir acerca de esta problemática, pues la mayoría de las conductas se encuentran bajo un conjunto de ideas o creencias erróneas acerca de cómo debería ser una relación de pareja ideal, sobre qué es el amor según los adolescentes o las imposiciones heteronormativas del patriarcado. Asimismo, la población adolescente asume y normaliza conductas violentas de los hombres a través de las redes sociales, que se definen en todo su sentido como violencia de género. De este modo, como posibles futuras líneas de investigación, planteamos las siguientes:

- Dados los resultados hallados, podríamos centrar nuestra investigación en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes, que permitan ver las diferentes formas de violencia *offline* y *online* e indagar acerca de los factores de prevención.
- Incluir variables de interés en futuros análisis, por ejemplo, indagando acerca de si existe un vínculo entre el comportamiento sexual entre adolescentes y las redes sociales, o incluso, si existe una asociación entre los comportamientos violentos y la dependencia a las RRSS en adolescentes.
- Abordar la ciberviolencia de género online o también llamada violencia de género 2.0 en los centros educativos, de modo transversal durante toda la escolaridad, inclusive en Educación Primaria.

Respecto a las limitaciones, podríamos señalar el hecho de ampliar el número de investigaciones, por ejemplo, buscando en publicaciones de literatura gris. Asimismo, se podría haber incluido otros rangos de edad para observar las diferencias de la violencia y el abuso en función de dicho criterio.

Para concluir, nos gustaría señalar las dificultades que hemos encontrado durante la elaboración del trabajo, al no encontrar muchos artículos, pues la violencia de género online en adolescentes es un tema poco estudiado, y mayoritariamente centrado en las relaciones de pareja adolescentes. Hasta hace poco la violencia de género iba de la mano de la violencia doméstica y, además, como hemos podido apreciar en la búsqueda de artículos, la mayoría eran publicados en los últimos seis años; por consiguiente, las violencias de género bajo los ofrecimientos de la tecnología es un tema relativamente reciente y escasamente explorado.

6. CONCLUSIONES

En virtud de la información recabada, podemos concluir diciendo que el medio tecnológico, en concreto las redes sociales, hoy, se entiende como un factor más de violencia de género, tanto en las relaciones sociales como de pareja, de jóvenes y adolescentes; pues además de convertirse en el medio más utilizado por esta población para mantener relación con sus iguales, proporciona un espacio para ejercer la violencia y consolidar estereotipos basados en el género amparados bajo los ofrecimientos de la tecnología. En esta línea, tras los resultados observados en las distintas investigaciones, vemos cómo este colectivo de la sociedad no es totalmente consciente de los riesgos que entraña el mal uso de los entornos y redes virtuales.

Los resultados arrojan una preocupante información sobre el uso indiscriminado de las redes sociales con unos patrones repetidos y muy definidos en las relaciones de noviazgo, siendo este medio una fuente de violencia de género en las relaciones sociales y, sobre todo, en las relaciones de pareja, principalmente cuando finaliza una relación o en momentos de crisis. Por otro lado, en relación con el tema que nos compete, contemplamos cómo las chicas son más conscientes y visibilizan la violencia de género más que los chicos.

En conclusión, las redes sociales, el uso de la tecnología y de teléfonos inteligentes, ha desvelado nuevos medios para que los jóvenes puedan estar en contacto entre sí, creando de este modo tanto oportunidades como riesgos. Pues, la utilización de las RRSS no solo posee implicaciones comunicativas, sino que además influye en las relaciones establecidas bajo la identidad, el género y la sexualidad.

Implicaciones educativas

Tras la revisión de diferentes estudios, este trabajo ha evidenciado que los adolescentes presentan comportamientos y concepciones inadecuadas que pueden favorecer el incremento de su vulnerabilidad ante la violencia de género online. Con la intención de eliminar estos comportamientos y concepciones son necesarias acciones educativas en el contexto escolar. Algunos estudios muestran que los adolescentes no contemplan este agente educativo como mediador en los conflictos ocasionados por la violencia de género en los entornos virtuales, un hecho que asignamos a la falta de conocimiento sobre este fenómeno y la falta de preparación en esta temática del profesorado.

Por su parte, los docentes deben conocer la prevalencia y la existencia de este fenómeno en sus diversas dimensiones, al igual que las consecuencias que acarrea, y, además, disponer de formación relativa a las acciones que puede llevar a cabo como mediador de conflictos y agente educativo. Asimismo, el alumnado debe recibir formación no solo para identificar las violencias de género 2.0, sino también para protegerse de este fenómeno. Es decir, una formación orientada bajo la idea de: fomentar una actitud crítica, haciéndolos cabezas pensantes; comprender el concepto de violencia de género; desmontar los mitos del amor romántico que respaldan ideas falsas sobre la confianza en las relaciones y el verdadero amor; concienciar a las mujeres jóvenes acerca de los riesgos y su mayor vulnerabilidad en las redes sociales; mostrar las amenazas que podemos hallar en los entornos online; explicar a los adolescentes los riesgos del mal uso de las redes sociales; y, sobre todo, alentarlos para que tengan el conocimiento y la confianza para denunciar los actos de violencia implicando a la escuela y a las familias en estos asuntos.

Estas acciones educativas pueden tener distintos formatos, desde acciones participativas en las que se implique al alumnado bajo su responsabilidad y aprendizaje en relación con la violencia de género online, hasta talleres informativos sobre el mal uso de las tecnologías centrándonos en las perspectivas de género y las amenazas que se ponen de manifiesto en los entornos online; con el fin de poner freno a cualquier agresión. En concreto, los talleres podrían centrarse en la violencia que se ejerce sobre las mujeres y otro conjunto de individuos (personas trans, homosexuales, etc.) que sufren desigualdad de género establecida bajo el sistema patriarcal.

De este modo, señalamos la necesidad de no concebir las redes sociales y las TIC como un problema por sí solas; sino que más bien debemos repensar cómo se utilizan, donde tenemos que prevenir y concienciar con relación a los riesgos y a los malos usos que conllevan las mismas, suscitando normas de seguridad y entornos seguros para todos.

REFERENCIAS

- Adam, A. (2013). Una revisión sobre violencia de género. Todo un género de duda. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, (9), 23-31.
- Águila, Y., Hernández, V.E., y Hernández, V.H. (2016). Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes. *Revista Médica Electrónica*, 38(5), 697-710.
- Alfaro, M., Vázquez, M.E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M.F, y Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, 73(6), e126-e135.
- Aparicio, O. (2018). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12 (1), 211-227.
- Aranda, M., Montes-Berges, B., y Mora-Pelegrín, M. (2017). El “perdón” en violencia de género y sus efectos en la salud. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 205-214.
- Aznar, I., y Fernández, F. (2004). Educar en la convivencia escolar dentro de las aulas de educación primaria: análisis de la realidad en la provincia de Córdoba (España). *Revista De Ciencias De La Educación*, (200), 441-451.
- Baker, C.K., y Carreño, P.K. (2016). Understanding the Role of Technology in Adolescent Dating and Dating Violence. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (1), 308-320.
- Barragán, F. (Coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. (2a. ed.). Málaga: Aljibe.
- Besolí, G., Palomas, N., y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 36 (1), 29-39.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Blanco, M.A. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y medios*, (30), 124-141.
- Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (48), 131-155.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., y Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 1998).
- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 1(2011) Março, 173-212.

- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo y otros (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las ciencias de la información*, (33), 45-68
- Calvarro, E., Galán, D., y Andujar, O. (2019). Los riesgos del uso inadecuado de Internet y las redes sociales. Conocimiento y percepción de riesgos en jóvenes a través de la historia de vida. *Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 33-47.
- Cano-Echeverri, M. M., y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 23(1), 61-63.
- Carbajal, P., y Fierro-Evans, C. (2019). Convivencia escolar. Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1- 19.
- Carbonell, A., y Navarro-Pérez, J.J. (2018). Liad@s, una App interactiva para la prevención de la violencia de género en adolescentes. En REDINE (Ed.). *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. (pp.26-30). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Carrasco, M. A., y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43.
- Cassany, D., Allué, C., y Sanz, M. (2019). Whatsapp alrededor del aula. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 2019, 302-328.
- Castellar, A.F. (2010). Familia y homoparentalidad: una revisión del tema. *Revista CS*, (5), 45-70.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cimadevilla, R., Jenaro, C., y Flores, N. Impacto del abuso de internet y del móvil en la salud psicológica en una muestra española de estudiantes de secundaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 339-347.
- Cobo, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*. (27), 295-318
- Colás, P., González, T., y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (40), 15-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>

- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97.
- Cuevas, M. C., y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 23-37.
- Curros, M. (2019). Feminismo y activismo hashtag: El alcance e impacto del movimiento #MeToo. En A.J. López (Coord.). *Violencias de género: persistencias y nuevas formas* (pp. 87-95). Madrid: Los libros de la Catarata.
- De la Osa, Z., Andrés, S., y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275.
- De la Peña, E.M., y de la Peña, F. (2013). Propuesta Didáctica de la App “SMS ¡Actualízate! Amor 3.0”. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Canario de Igualdad. Gobierno de Canarias.
- De Vega, J.A. (2011). Adicción a Internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla. En R. Pereira (Comps.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 211-226). Madrid: Morata.
- Deans, H., y Singh, M.S. (2019). Perpetrating Cyber Dating Abuse: A Brief Reporto on the Role of Aggression, Romantic Jealousy and Gender. *Current Pyschology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 38(5), 1077-1082. <https://doi.org/10.1007/s12144017-9715-4>
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz, J.R., Ledesma, M.J., Díaz, L.P, y Tito, J.V. (2020). Importancia de la familia: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 89-102.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J., Marín, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación* (362), 348-379.
- Diez, E.J., y Terrón, E. (2014). Sexismo y violencia de género en videojuegos. *Exedra: Revista Científica*, (1), 222-232.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En J. M. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg, J. D. Halloran, V. P. Shupilov, K. Poklewski-Koziell, R. Khan, P. Spitz, P. Mertens, y E. Boulding. *La violencia y sus causas* (pp. 33-45). París: Editorial de la Unesco.
- Donoso, T., Rubio, M.J., Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-133. doi: 10.5944/educXX1.15972

- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-234.
- Estébanez, I. (2010). “Te quiero... (sólo para mí)”. *Relaciones adolescentes de control. Tabanque: Revista pedagógica*, (23), 45-68.
- Estébanez, I., y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Donostia: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Estébanez, I., y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Donostia: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). *La ciberviolencia contra mujeres y niñas*. Lithuania: EIGE. DOI: 10.2839/270174
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2019). *Gender equality and youth: the opportunities and risk of digitalisation*. Lithuania: EIGE. DOI: 10.2839/815364
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48, 20-25.
- Expósito, O., y Rodríguez, J.C. (2020). #Entrerredes 3.0. Programa de prevención de la ciberviolencia de género en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(3), 15-19.
- Fascendini, F, y Fialova, K. (2011). *Voces desde los espacios digitales: violencia contra las mujeres relacionada con la tecnología*. Asociación para las Comunicaciones Progresistas.
- Fernández, V., Fernández, A., y Ordoño, M. M. (2016). Prevención y factores relacionados con el acoso escolar. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simón, y A. B. Barragán (coord.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (pp. 431-436). Almería: ASUNIVEP
- Ferriani, M.G.C, Campeiz, A.B, Martins, J.E., Aragão, A.S., Roque, E.M.S.T., y Carlos, D.M. (2019). Understanding and contextualizing teen dating violence. *Escola Anna Nery*, 23(3), 1-9.
- Fundación ANAR (2018). Evolución de la violencia en la Infancia y Adolescencia en España según las Víctimas (2009-2016). Recuperado de: https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/06/Estudio_Evoluci%C3%B3n-de-la-Violencia-a-la-Infancia-en-Espa%C3%B1a-seg%C3%BAn-las-V%C3%ADctimas.pdf
- Fundación ANAR (2018). Informe violencia de género: en niños, niñas y adolescentes. Recuperado de: <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2019/11/Informe-Tel%C3%A9fono-ANAR-Violencia-G%C3%A9nero-2018.pdf>
- Gallego, L. A., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. M., y Giraldo, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de investigaciones UCM*, 16(28), 116-125.

- Gámez-Guadix, M., Borrajo, E., y Calvete, E. (2018). Violencia en la pareja a través de internet y los smartphones: características, evaluación y prevención. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 218-227. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2874>
- Gamito, R., Aristizabal, P., Vizcarra, M.T., y Tresserras, A. (2017). La relevancia de trabajar el uso crítico y seguro de internet en el ámbito escolar. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 11-25.
- García, M.C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García-Ruiz, R., Tirado, R., y Hernando, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298.
- Gavilán, D., Merma, G., Urrea, M., y Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. *Hekademos: revista educativa digital*, (29), 1-11.
- Gimeno, B., y Barrientos, V. (2009). Violencia de género versus violencia doméstica: la importancia de la especificidad. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 14(32), 27-42.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocel Cardona, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(1), 4.
- González Calleja, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor*, 167(657), 153-185. <https://doi.org/10.3989/arbor.2000.i657.1154>
- Grey, T. (2004). El impacto de la televisión. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (88), 3-3.
- Guerra, M. I. (2006). La violencia en la vida cotidiana y la educación. En F. Barragán, y O. M. Alegre de la Rosa. *Cultura de Paz y Género*. (pp. 69- 90). Málaga: Aljibe.
- Gümes-Hidalgo, M., Ceñal, M.J., y Hidalgo, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, (4), 233-244.
- H. N. Cillessen, A., y Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling análisis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 953-959. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.005>.
- Heredía, N., y García, E. (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (13), 6-10.
- Hernando, A. (2011). La violencia en parejas de jóvenes: situación y pautas. En A. D. García (Ed.). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 21-42). Huelva: Universidad de Huelva.
- Hidalgo, M.I., y Ceñal, M.J. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1), 42-46.

- Hormigos, J. (2020). Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 92-107.
- Howard, D.E., y Wang, M.Q. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38(149), 1-14.
- Hurtado, J. (2016). La generación Z. El mundo en sus manos. *Contact Center Call Center & IP solutions*, (83), 48-50.
- IAB Spain. (2021). *Estudio de redes sociales 2021 (versión reducida)*. 5 de mayo de 2021. Recuperado de: <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2021/>
- INJUVE (2020). *Informe de la juventud en España 2020*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., y Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, (41), 11-18.
- Jasso-Peña, F. J., Gudiño-Paredes, S. y Tamez-Solís, J. P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. *Praxis*, 15(1), 11-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2981>
- Juvonen, J., Graham, S., y Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Landry, M., Turner, M., Vyas, A., y Wood, S. (2017). Social Media and Sexual Behavior Among Adolescents: Is there a link? *JMIR Public Health Surveill*, 3(2).
- Ley 7/2018, de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, 84908 a 84930. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es-an/1/2018/07/30/7>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, 42166 a 42197. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1>
- Linares, E., Royo, R., y Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, (28), 201-222.
- López, M.C. (2014). TIC y redes sociales en Educación Secundaria: Análisis sobre identidad digital y riesgos en la red. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(14), 162-175.
- López, S.B. (2015). La violencia simbólica en la construcción social. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2)

- López-Mero, P., y Pibaque-Tigua, M.C. (2018). Familias monoparentales y el desarrollo social en adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 152-162.
- Lucareillo, E., y Fajardo, M. I. (2011). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(5), 113-121.
- Maas, M., Bray, B.C., y Noll, J.G. (2019). Online Sexual Experiences Predict Subsequent Sexual Health and Victimization Outcomes Among Female Adolescents: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 837-848. doi: 10.1007/s10964-019-00995-3.
- Marcos, V., Ganceda, Y., Castro, B., y Selaya, A. (2020). Dating violence victimization, perceived gravity in dating violence behaviors, sexism, romantic love myths and emotional dependence between female and male adolescents. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 11(2), 132-145.
- Marín, J., y Gómez, O. (2014). *Guía sobre Orientación familiar: cómo gestionar las relaciones entre hermanos y las relaciones intergeneracionales con la familia extensa, nuevos modelos de familia, etc.* Madrid: CEAPA.
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. V. C., y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educación XX*, 19 (2), 405-429. doi: 10.5944/educXX1.16473
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31.
- Martínez, S. (2017). El uso del internet y la violencias de género: Las percepciones del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 70-82. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp70-82>
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense De Educación*, 12(1), 259-318.
- Matud, M. P. (2004). Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada. *Psicothema*, 16(3), 397-401.
- Méndez, P. (2009). Factores psicológicos en la adolescencia. *Anales de Pediatría Continuada*, 7(4), 239-242.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (s.f.). Cómic "Pillada por ti". Gobierno de España. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/campañas/otromaterialGobierno/comics/docs/Pilladaporti_castellano.pdf
- Molero, M. M., Sánchez, C., Martos, A., Barragán, A.B., Pérez-Fuentes, M. C., y Gázquez, J. J. (2016). Violencia de género en el contexto educativo. En J. L. Castejón (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 132-139). Alicante: ACIPE.

- Molero, M.M, Pérez-Fuentes, M.C, y Gázquez, J.J. (2016). Conductas agresivas, antisociales y delictivas en función del género y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 11(2), 25-42.
- Moradillo, F. (2009). Acoso escolar: Factores, consecuencias. Propuestas de prevención. *Revista Padres y Maestros*, (324), 30-33.
- Moriana, G. (2015). Berreras para escapar de la violencia de género: la mirada de las profesionales de los centros de protección de mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 93-102.
- Muñiz, M., Monreal, M.C, y Povedano, A. (2014). *Violencia virtual y adolescentes: socialización, identidad y estereotipos online*. V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, 903-914. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/41040>
- Muñiz-Rivas, M., Callejas-Jerónimo, J.E. y Povedano-Díaz, A. (2020). La Dependencia a las Redes Sociales Virtuales y el Clima Escolar en la Violencia de Pareja en la Adolescencia, *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 213-233. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5203>
- Muñiz-Rivas, M., Povedano-Díaz, A., y Callejas-Jerónimo, J. E. (2020). La dependencia a las Redes Sociales Virtuales y el Clima Escolar en la Violencia de Pareja en la Adolescencia. *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 213-233. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5203>
- Muñoz, D.V. (2019). Proyecto “Prevención en violencia de género dentro de la relación de pareja adolescente”. Experiencia grupal con adolescentes del taller de artes con enfoque terapéutico. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 14, 97-111.
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Nogueiras, B. (2004). La violencia en la pareja. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Dir.). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección: cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas* (pp. 39-55). Madrid: Editores Díaz de Santos.
- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (2020). *XI Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2017, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). Estudios Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España. *Instituto de Innovación Educativa Y Desarrollo Directivo*.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OPS.

- Orosco, J.R., y Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (22), 1-13.
- Ortega, R. (1998). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega Ruíz y colaboradores. *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortiz, M. E. (2013). Violencia de género. *Nuevo Derecho*, 9(12), 57-68.
- Ortiz, M.T., Padilla, M.A., y Padilla, E. (2005). Diseño de Intervención en Funcionamiento Familiar. *Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología*, (3).
- Ouytsel, J.V., Ponnet, K., y Walrave, M. (2016). Cyber Dating Abuse Victimization Among Secondary School Students From a Lifestyle-Routine Activities Theory Perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(17), 1-10.
- Ozamiz, N., Jiménez, E., y Picaza, M. (2019). Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (73), 75-94.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Pastor, M.J. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Pastor, Y., Martín, R., y Montes, M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (25), 995-1012.
- Pedraza, C. (2019). Cibermisoginia en las redes sociodigitales: claves para el análisis desde la masculinidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), 51-66.
- Pérez, A.M. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, (14), 42-58.
- Pérez, M.L., Torres, R., y Góngora, F. (2016). Factores de riesgo y prevención de la violencia de género en adolescentes. En M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, A.B. Barragán, A. Martos, y M.M. Simón (Comps.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital* (pp. 93-100). Almería: ASUNIVEP
- Pérez, P.B., y Heredia, N.G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol

- y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 371-382.
- Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132 (1), 173-180.
- Plaza, M. (2007). Sobre el concepto de “violencia de género”. Violencia simbólica, lenguaje, representación. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, (2), 132-145.
- Ponce, I. (2012). MONOGRÁFICO: Redes Sociales. [Recursostic.educacion.es](http://recursostic.educacion.es). Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales>
- Raine, A. (2002). Psicopatía, violencia y neuroimagen. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.). *Violencia y psicopatía* (pp. 59-88). (2a. ed.). Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española (RAE): *Diccionario de la lengua española, 23ª ed.*, [versión 23.3. en línea].<https://dle.rae.es/violencia>
- Real Academia Española (RAE): *Diccionario de la lengua española, 23ª ed.*, [versión 23.3. en línea].<https://dle.rae.es/familia>
- Red social. (2014). *Real Academia Española (23ª Edición)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/red#GExglxC>
- Reed, L.A., Tolman, R.M., y Ward, L.M. (2017). Gender matters: Experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.015>
- Reinsel, D., Gantz, J., y Rydning, J. (2018). The digitization of the world from edge to core. *Framingham: International Data Corporation*, (16).
- Resett, S. (2019). Sexting en adolescentes: su predicción a partir de los problemas emocionales y la personalidad oscura. *Escritos de Psicología*, 12(2), 93-102.
- Resurrección, E., y Córdoba, A.I. (2020). *Amor romántico y violencia de género. Trabajo social hoy*, (89), 65-81.
- Rivas, P., y Martín, S. (2016). Efectos de la violencia de género sobre niñas y adolescentes. En V. J. Cabedo, y I. Ravetllat. (coord.). *Comentarios sobre las leyes de reforma del sistema de protección a la infancia y la adolescencia* (pp. 213-248). Valencia: Tirant lo blanch.
- Rizo-Martínez, L. E., Guevara, M. A., Hernández, M., y Sánchez, J. J. (2018). A preliminary study of the prevalence of post-traumatic stress disorder, depression and anxiety symptoms in female adolescents maltreatment victims in Mexico. *Salud Mental*, 41(3), 139-144.
- Rodríguez, M.C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 27(4), 437-447. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400002>

- Rodríguez, V., Mercado, E., y Morales, S. (2020). Desigualdades y violencias de género en jóvenes y adolescentes: ¿soplan vientos de avance?. *Revista Prisma Social*, (31), 369-387.
- Romualdo, C., De Oliveira, W. A., De Silva, J. L., Cuadros, O., y Silva, M. A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: Una revisión sistemática de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78.
- Ruíz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Sanjuán, C. (2019). *Violencia Viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Madrid: Save the Children.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon. Revista de filosofía*, (42), 9-21.
- Stonard, K.E. (2019). Technology-Assisted Adolescent Dating Violence and Abuse: A Factor Analysis of the Nature of Electronic Communication Technology Used Across Twelve Types of Abusive and Controlling Behaviour. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 105-115. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1255-5>
- Suárez, Y., Restrepo, D., Caballero, C., y Palacio, J. (2018). Exposición a la Violencia y Riesgo Suicida en Adolescentes Colombianos. *Terapia Psicológica*, 36(2), 101-111.
- Suárez-Álvarez, R., García-Jiménez, A. (2021). *Centennials* en TikTok: tipología de vídeos. Análisis y comparativa España-Gran Bretaña por género, edad y nacionalidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 1-22. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503>
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Temple, J.R, Choi, H.J, Brem, M., Wolford-Clevenger, C., Stuart, G.L, Fleschler, M., Elmquist, J. (2016). The Temporal Association Between Traditional and Cyber Dating Abuse Among Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 45(2), 340-349. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0380-3>
- Torío, S., Peña, J.V., y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, (20), 151-178.
- Torrico, E., y Satín, C. (2011). La violencia psicológica, verbal y física. En A. D. García (Ed.). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 21-42). Huelva: Universidad de Huelva.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. París: UNESCO.

- Valdunciel, A. (2020). La tecnología: puerta fácil de los menores a la violencia. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, (58), 149-159.
- Valero, J., Pérez, N., y Delgado, B. (2011). Desarrollo físico, psicológico, intelectual y social en la adolescencia. En N. Pérez, y I. Navarro (coord.). *Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez* (pp. 231-264). Alicante: ECU.
- Vanegas, G., Barbosa, A., Alfonso, M., Delgado, L., y Gutierrez, J. (2011). Familias monoparentales con hijos adolescentes y psicoterapia sistémica: Una experiencia de intervención e investigación. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 203-215.
- Vilanova, N. (2019). Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los *millennials*. *Economistas*, (161), 43-51.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106.
- World Health Organization (1998). *Female genital mutilation: an overview*. World Health Organization.
- Zweig, J.M, Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The Rate of Cyber Dating Abuse Among Teens and How It Relates to Other Forms of Teen Dating Violence. *Journal of Youth Adolescence*, 42(7), 1063-1077.