



**VIOLENCIA DE GÉNERO DIGITAL EN
ADOLESCENTES DE LA VEGA BAJA DEL SEGURA**

ESTUDIO DE INCIDENCIA



praxis vegabaja
— intervención social —

**RECONOCE,
INFORMA Y
EVITA.**

**ASOCIACIÓN PRAXIS VEGA BAJA
INTERVENCIÓN SOCIAL**

**PABLO JARA OLIVER
CRIMINÓLOGO**

En este estudio se recoge el proceso y los resultados del estudio llevado a cabo por el criminólogo Pablo Jara Oliver a través de su colaboración con Asociación Praxis Vega Baja – Intervención Social, en el que han participado 6 instituciones educativas de la comarca de la Vega Baja del Segura de Alicante: Colegio Nuestra Señora del Carmen (Orihuela), IES Las Espeñetas (Orihuela), Centro Concertado de Enseñanza Santa María de la Huerta (Almoradí), IES Torrevigía (Torrevieja) e IES Vega Baja (Callosa de Segura).

Este estudio ha sido realizado dentro del desarrollo del Programa Prevega 2.0 gracias a la subvención concedida por el Departamento de Igualdad de la Excm. Diputación de Alicante para el fomento de la Igualdad de oportunidad de la prevención de la Violencia de Género en la anualidad 2021



DIPUTACIÓN
DE ALICANTE



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. HIPÓTESIS	2
3. REVISIÓN DE EVIDENCIAS	3
I. Introducción	3
II. Violencia de Género	5
a) Conceptos y contexto histórico.....	5
b) Datos estadísticos.....	9
c) Ciclo de la violencia.....	11
d) Relaciones de pareja.....	14
e) Amor romántico y micromachismos.....	17
f) El desarrollo del género.....	18
g) Marco normativo.....	20
III. El perfil de los agresores	23
a) ¿Qué nos ofrece la Sociología?.....	23
-Teorías de la criminalidad.....	23
-Conductas desviadas y control social.....	30
b) ¿Qué nos ofrece la Psicología Criminal?.....	33
c) ¿Qué nos ofrece la Psicología del Desarrollo?.....	37
-Cambios en la infancia y la adolescencia.....	37
-Familia.....	45
-Los grupos de pares en la infancia y la adolescencia.....	52
-Afectos.....	55
-Escuela.....	57
-Carreras criminales.....	60
-Medios de comunicación	64
d) Violencia y comportamientos asociales en menores.....	64
e) El victimario en violencia de género.....	75
IV. El perfil de la víctima	78
a) Victimología.....	78
b) Protección de la Ley.....	81

c) Perfil de la víctima.....	83
V. Influencia de las TIC.....	87
a) Sociedades tecnológicas.....	87
b) Delitos digitales.....	88
c) Perfil del agresor y la víctima.....	93
VI. Prevención.....	96
a) ¿En qué consiste la prevención?.....	96
b) Resolución de conflictos: mediación y negociación.....	98
c) Programas de concienciación.....	104
d) Intervenciones psicosociales.....	106
e) Reinserción.....	109
f) Escuela.....	110
g) Entornos digitales.....	117
h) Violencia de género.....	123
4. OBTENCIÓN DE DATOS – METODOLOGÍA.....	129
a) Genéricas.....	130
b) Sobre violencia de género.....	131
c) Posibles víctimas.....	132
d) Posibles agresores.....	134
e) Uso adecuado de entornos digitales.....	136
f) Prevención.....	138
g) Relaciones de pareja.....	139
5. RESULTADOS.....	142
I. Resultados generales.....	143
II. Perfil de las posibles víctimas.....	155
III. Perfil de los posibles agresores.....	166
IV. Violencia de género en entornos digitales.....	186
V. Concepción de las relaciones de pareja.....	202
VI. Prevención.....	223
6. CONCLUSIONES.....	239
I. ¿Se confirman las hipótesis de partida?.....	239

a) Micromachismos y violencia de género en Internet en la Vega Baja.....	.....	239
b) El anonimato favorece la violencia de género en Internet.....	.....	242
c) Revictimización en entornos digitales.....	.....	245
d) El ciclo de la violencia de género en entornos digitales.....	.....	248
II. Nuevas hipótesis.....	.....	263
7. BIBLIOGRAFÍA.....	.....	265

1. Introducción

Este estudio se lleva a cabo por la Asociación Praxis Vega Baja con la intención de conocer la incidencia de la violencia de género en entornos digitales en adolescentes en la comarca de la Vega Baja del Segura ubicada en la provincia de Alicante.

1

Actualmente, la violencia machista no solo actúa en la vida cotidiana de las personas sino que se ha introducido y reproducido por los entornos digitales con más facilidad dada su inmediatez y accesibilidad ahora todo el mundo tiene acceso a través de los smartphones y cada vez a edades más tempranas.

La franja edad de nuestro objeto de estudio que nos sirve como muestra, comprende a partir de los 12 años (inicio del desarrollo de la personalidad, la identidad sexual y las relaciones de pareja) hasta los 17 (antes del comienzo de la etapa adulta legal). Para ello, recurriremos a la realización de encuestas previamente estudiadas para constituir preguntas que nos permitan conocer el alcance de la violencia de género digital en la comarca de la Vega Baja del Segura. Para ello, es necesario ponerse en contacto con colegios e institutos para que faciliten la distribución de las encuestas por el alumnado con tal de que las puedan responder con toda la objetividad posible.

Con el resultado de dichas encuestas, daremos a conocer la incidencia real de la población escogida para la realización de nuestro estudio, para conocer si de verdad existe esa violencia contra las mujeres en entornos digitales y si es acrecentada por dichos espacios virtuales confirmando o rechazando las hipótesis que seguidamente se explicarán.

2. Hipótesis

- Existen micromachismos digitales y comportamientos violentos relacionados con la violencia de género en adolescentes en la comarca de la Vega Baja.
- La violencia de género se ve favorecida por el anonimato en los entornos digitales en adolescentes, ya que aumenta la percepción de seguridad de no ser encontrado ni recriminado por parte de los que realizan conductas violentas.
- Existe revictimización y estigmatización más acrecentada en entornos digitales que en espacios físicos, como institutos. Lo cual dificulta la reparación del daño a la víctima.
- El ciclo de la violencia, que caracteriza la violencia de género, también se reproduce digitalmente, tanto en redes sociales como en aplicaciones de mensajería instantánea a causa del amor romántico y sus mitos.
- Es necesario influir en las escuelas para reducir la violencia de género digital y los micromachismos mediante la formación y campañas de sensibilización dirigidas tanto a padres y madres, como al profesorado y al alumnado.
- Las conductas relacionadas con la violencia de género digital se conforman en la adolescencia mediante la formación de la personalidad y la adquisición de la identidad. Aprendida por el entorno social que actúan como agentes socializadores. El cual está compuesto por la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación.

3. Revisión de evidencias

I) Introducción

3 En la actualidad, han aumentado las formas que tenemos las personas para socializarnos y comunicarnos gracias a la tecnología, que ha facilitado que las relaciones interpersonales se trasladen a nuevos entornos: los digitales.

Entendemos por entornos digitales, espacios donde las personas se pueden comunicar entre ellas de manera inmediata desde cualquier lugar. Por un lado están las redes de mensajería instantánea como Whatsapp que permiten la comunicación directa y privada de persona a persona y, por otro, las redes sociales donde la comunicación es más pública y llega a más personas.

Esta facilidad en las comunicaciones que aporta Internet también causa que los delitos de discriminación por razones de raza, religión, sexo o género se vean incrementados exponencialmente, ya que el uso de estas redes permite que las personas actúen bajo el anonimato aumentado así la percepción de seguridad por parte de los agresores debido a la falta de información por parte de la víctima de conocer la identidad de estos, dificultando la actuación policial frente a tales agresiones.

En este estudio nos centraremos en la **violencia relacionada con el género en entornos digitales**. Es decir, en la que ejerce el hombre sobre la mujer simplemente por el hecho de ser mujer y en aplicaciones de mensajería instantánea y en redes sociales. Las agresiones virtuales engloban agresiones psicológicas y verbales, pero realizadas de manera distinta como podría ser la difusión de imágenes comprometidas sin el consentimiento del propietario o propietaria o el chantaje de hacerlas públicas; así como el stalking virtual, es decir, espiar a tu pareja o a la persona por la que sienten una especial atracción para averiguar su localización en directo y así poder controlar todos sus movimientos.

Por tanto, para poder evaluar la incidencia de estas conductas en los adolescentes de la Vega Baja, previamente debemos recurrir a la literatura existente que pueda servir a nuestro objeto de estudio. Así, haremos un repaso tanto de la víctima como del agresor, recurriendo a los estudios victimológicos que analizan el comportamiento de la víctima en un ambiente delictivo, que en nuestro caso serían las adolescentes que puedan sufrir actos de violencia de género en entornos digitales. Sin olvidarnos del agresor o agresora, revisaremos la literatura sobre la psicología criminal y psicología del desarrollo con tal de poder comprender su comportamiento. No nos podemos olvidar de la percepción de la sociedad de las conductas desviadas la cual será analizada

4 por medio de la política criminal, las teorías criminológicas y la sociología de la desviación con tal de comprender los agentes socializadores que influyen en dichas agresiones. Por último, se revisará los planes y objetivos de la prevención actual con la finalidad de conocer su eficacia, así como el uso de la mediación como medio de resolución de conflictos y la aplicación de las intervenciones psicosociales para evitar nuevas comisiones de agresiones. Todo ello junto a una explicación detallada de la legislación actual sobre lo que constituye un delito en materia de violencia de género, siempre mediante la aplicación de una perspectiva de género, objetiva e igualitaria.

II) Violencia de Género

Es interesante, primeramente, hacer un breve repaso de la evolución de la violencia de género y sus manifestaciones actuales. De la misma forma que conviene analizar las relaciones de pareja con la intención de identificar los patrones de violencia que se producen en las relaciones amorosas por influencias culturales patriarcales y bajo el influjo del amor romántico. Se construyen estereotipos, pautas de comportamiento que dictan lo que debe pensar un hombre y una mujer, así como la manera de comportarte y relacionarse con el entorno social.

Para ello, conviene analizar el ciclo de violencia del maltrato que se forma dentro de las relaciones amorosas en las que no se perciben como iguales, sino que uno manda sobre el otro, estableciendo desigualdades. Pero también los distintos tipos de agresiones que puede sufrir la víctima, así como una clasificación que permita tener una mayor visualización del fenómeno.

Con ello se pretende obtener conocimientos sobre la problemática de la violencia de género que nos permita identificar en nuestro estudio posibles relaciones de pareja tóxicas en adolescentes de la Vega Baja, cómo se reproducen estas a través de internet y cuáles son los tipos de agresiones que han recibido con más asiduidad. Por ello conviene analizar las relaciones de pareja, la manera de entender el amor y ver si el sexo masculino tiene la misma percepción que el femenino.

a. Conceptos y contexto histórico

Para entender el fenómeno de violencia de género primero conviene definir qué es la violencia, según la OMS “la violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”.¹ Asimismo, conviene aclarar que existen muchos tipos de violencia y la de género es una de ellas la cual, la ONU (1980), define como: “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública o privada”².

¹ OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra. Pp.3

² ONU. (14 to 30 July 1980) *World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace*. Copenhagen

La violencia de género también es conocida como violencia machista y tiene otro tipo de manifestaciones menos graves que pueden llegar a ser igual de dañinas como los micromachismos que denigran a las mujeres por el simple hecho de serlo y que tienen su causa en el patriarcado como una razón cultural instaurada en nuestra sociedad en la que el hombre tiene mayor libertad que la mujer. El feminismo es un movimiento social que surge con la finalidad de denunciar y combatir los comportamientos machistas mediante la concienciación social de los ciudadanos dando a conocer estas actuaciones violentas que sufren las mujeres.³

Por ello, la violencia se puede ejercer de manera física, psicológica y también sexual y puede producirse en distintos ámbitos como en el público-privado, el laboral, el escolar, en el económico, en zonas de conflicto, en forma de trata y explotación sexual, pero también simbólica o relativa a prácticas culturales.⁴

La ideología patriarcal es la que fomenta la desigualdad entre hombres y mujeres en sus relaciones mediante los modelos de feminidad y masculinidad, donde estos últimos se distingue la masculinidad agresiva. Hay que saber distinguir también entre las relaciones de maltrato y las de buen trato. Como comentábamos, la ideología patriarcal nos ha dejado una herencia a lo largo de la historia de desigualdad entre sexos por medio del pensamiento, la legislación, de la economía, de lo social y cultural y también de lo simbólico.⁵

Para deslegitimar lo legitimado se procede a la visibilización del contexto, de la falta de derechos y del daño o violencia que produce. Para ello hay que reinterpretar y redefinir nuevos marcos conceptuales que sean igualitarios y no patriarcales, de derechos humanos universales y de no violencia. Para ello se ha de pasar de la igualdad formal a la real e implicar a poderes públicos, instituciones y a toda la sociedad.

La primera en recriminar y denunciar que las mujeres son inferiores a los hombres socialmente es Christine de Pizan (1364-1430) en su libro “Querrela de las mujeres”. Pero hasta el siglo XX, no comienza la autonomía de las mujeres con el derecho al voto, la entrada al mercado laboral y acceso a la educación. La Conferencia de Beijing (1995) reconoce por primera vez todas las formas de violencia contra las mujeres en distintos ámbitos e insta a los Estados a adoptar medidas para erradicarla.⁶

³ Sisinio Pérez, Juan (2011). *Historia del Feminismo*. Editorial Catarata, Madrid.

⁴ Pallarés, Miguel. (2012). *Violencia de género*. Marge Books, Barcelona.

⁵ Sanz Diez de Ulzurrun Escoriaza (2015): *Violencia de género, una visión práctica*. Experiencia

⁶ Sisinio Pérez, Juan (2011). *Historia del Feminismo*. Editorial Catarata, Madrid.

7

Pese a que en el siglo XXI vivimos en sociedades formalmente igualitarias, ya que existen leyes que recogen la igualdad entre hombres y mujeres, no existe una igualdad real o efectiva, la cual se consigue de distintas maneras en cada sociedad. Actualmente, la desigualdad real se reproduce por medios basados en el consentimiento, el conocido por las definiciones de A. Puleo por “patriarcado blando”⁷ a diferencia los medios coercitivos que se utilizaba antes, el “patriarcado duro”.

Estas desigualdades se traducen en violencia de género que a su vez engloba la violencia en el ámbito de la pareja donde sus primeras manifestaciones se reproducen en las primeras relaciones afectivas durante la adolescencia y también en las relaciones adultas más estables. En estas últimas se suele consolidar un proyecto de vida común y si se da este tipo de violencia tiene consecuencias también sobre la descendencia. Pero también puede darse en parejas divorciadas o separadas. También engloba la violencia sexual tanto en el espacio público como en el privado; la violencia simbólica es la cultural y mediática, es decir, la que se produce en la literatura, la prensa, videojuegos, vídeos musicales, publicidad, internet... Estos últimos son muy importantes actualmente, ya que están al alcance de todos y todas.

También es importante citar los avances sociales que se han producido en los últimos años, por ejemplo en educación donde se producen campañas de sensibilización dirigidas a la infancia y adolescencia, ya que se trabaja desde centros escolares y se incluye la formación en violencia de género en las universidades. También los medios de comunicación han comenzado a denunciar contenidos sexuales y, en el plano laboral, a establecerse planes de igualdad y protocolos contra el acoso sexual o por razones de sexo. Pero también se necesita más formación en violencia de género en el ámbito sanitario junto con protocolos de detección y derivación. Los servicios sociales también tienen su papel en derivación a casa de acogida o asesoramiento psicológico y jurídico y pueden tener coordinación con ONGs u organizaciones de mujeres.

Pero continúa haciendo falta un cambio de mentalidad, una mayor sensibilidad social junto con una mayor incidencia en el ámbito educativo. Por supuesto, trabajar con las “nuevas masculinidades” y tratar problemas de la violencia simbólica como en el cine o los medios de comunicación. También sería conveniente una mayor coordinación entre los servicios y las políticas públicas.

⁷ Puleo, A. (2005). El patriarcado:¿ una organización social superada. *Temas para el debate*, 133, 39-42.

Importante también es esclarecer la diferencia entre agresión y maltrato. Mientras que la primera es definida por la lesión física que provoca, el maltrato es el sometimiento, el dominio, medio, esclavitud...

Las reacciones sociales respecto a las agresiones suelen ser bastante dispares dependiendo si la realiza el hombre sobre la mujer, donde la sociedad minimiza el acto, pero si es al revés, no se busca este tipo de atenuantes.

8

Existen cuatro tipos de factores que hacen que esta violencia se perpetúe:⁸

- **Culturales:** es decir, los procesos de socialización en la infancia que comportan la adopción de roles sexuales en la adolescencia y en la etapa adulta en la que el hombre se percibe superior a la mujer y que tienen derechos de propiedad sobre ellas. También se considera la esfera privada que tiene que estar bajo el control del hombre y donde se puede asumir la violencia como método para resolver conflictos.
- **Legales:** Las mujeres tienen un menor estatus tanto en leyes escritas como en la práctica sobre temas como el divorcio, custodias, pensiones o herencias. También sobre las definiciones legales de violación o abuso en el seno familiar. Además, las mujeres no han tenido un buen tratamiento como víctimas por parte del sistema policial y judicial.
- **Económicos:** En este caso se puede comentar la dependencia de las mujeres hacia los hombres, ya que tenían acceso limitado al dinero, así como a créditos. También el conocido techo de cristal en el ambiente laboral. Lo mismo sucedía en la antigüedad con la educación y la formación.
- **Políticos:** Las mujeres tienen menos representación en puestos de poder está relacionado en este ámbito, pero también el hecho de que la política no puede meterse en el ámbito privado como es la familia.

Incluso las mujeres han estado devaluadas en los estudios criminológicos estudiando la delincuencia como consecuencia de “impulsos biológicos o equilibrio emocional o en términos de domesticidad, su instinto maternal o su pasividad”⁹. Ello muestra también como los estereotipos de géneros y los roles de género tradicionales tienen su influencia también en este ámbito del estudio de la criminalidad. Estudios establecen que se detectan menos delitos de mujeres, ya que estas se ocultan para realizarlos por medio de la malicia, la tortuosidad o el

⁸ UNICEF. (2000). *Informe sobre violencia doméstica*. Pp.7

⁹ Smart, C. (2013). *Women, Crime and Criminology (Routledge Revivals): A Feminist Critique*. Routledge.

engaño.¹⁰ Además, seguramente por condicionantes culturales, las mujeres presentan un umbral más bajo de la vergüenza y la culpa cuando cometen un delito y no niegan lo que han hecho.¹¹ Las mujeres se regían por controles informales por medio de la familia a diferencia del hombre que está bajo los controles formales¹². Se estimaba también que las mujeres que cometían delitos era porque no tenían asumido los roles de género porque muchas fueron abandonadas en su niñez.¹³ Las víctimas de delitos fueron totalmente desatendidas hasta la década de los 70 cuando se culpabilizaba a la víctima de sufrir las agresiones sexuales.¹⁴

b. Datos estadísticos

El INE (Instituto Nacional de Estadística) en colaboración junto con el Instituto de la Mujer, realiza cada año una nota de prensa donde comunica un análisis realizado que permite ver la evolución de la violencia de género a través de los años a la vez que permite una visualización de la efectividad de las políticas públicas destinadas a prevenir las agresiones machistas.

Por ello, el INE, nos muestra una clara evolución a lo largo de los años, desde que se recogen este tipo de datos estadísticos en los que nos centraremos solamente en los últimos años con tal de poder comparar posteriormente con los resultados de nuestro análisis.

Así, por tanto, en el año 2020, la cantidad de víctimas de violencia de género pasó de 31.911 de 2019 a los 29.215, lo que representa un 8,4% menos, pero que, igualmente, la tasa de víctimas fue de 1,4 por cada 1000 mujeres.¹⁵

Casi la mitad de las víctimas de violencia de género en 2020, que corresponde al 48,3%, tenían entre 30 y 44 años, mientras que, la edad media, fue de 37,1 años. El mayor descenso del número de víctimas en el año 2020 respecto al 2019 se dio entre las mujeres de menos de 18 años, un 28,5% menos, que, pese a ello, representan 514 mujeres menores frente a las 719 del año 2019.¹⁶

¹⁰ Pollak, O. (1950). The criminality of women. pp.50

¹¹ Morris, R. R. (1964). Female delinquency and relational problems. *Social forces*, 43(1), 82-89.

¹² Hagan, J., Simpson, J. H., & Gillis, A. R. (1979). The sexual stratification of social control: A gender-based perspective on crime and delinquency. *British Journal of Sociology*, 25-38.

¹³ Carlen, P. (1988). *Women, crime, and poverty*. Milton Keynes: Open University Press.

¹⁴ Downes, David; Rock, Paul (2012). *Sociología de la Desviación*. Editorial Gedisa, Barcelona. España

¹⁵ INE, Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf

¹⁶ INE, Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf

En cuanto a las víctimas de violencia de género por Comunidades Autónomas, nos encontramos que la Comunidad Valenciana, que es en la que se encuentra la comarca de la Vega Baja, en la Provincia de Alicante, se encuentra en el segundo puesto con más víctimas con 4.909 en 2019 y 4.473 en 2020, solo superada por Andalucía.¹⁷

10

En cuanto a los hombres denunciados, fueron un total de 29.135, también un 8,4 menos que el año anterior, el 2019. Igual que las víctimas, casi la mitad de denunciados se encuentran entre las edades de 30 a 44 años representando casi la mitad del total, un 48,3%. Mientras que la media sería un 39,9 años. El mayor descenso sería en menores de 18, un 42, 4% menos que en 2019, que fueron 72 menores hombres los denunciados, frente a los 125 de 2019.¹⁸ En este caso sí se aprecia una variación significativa, porque las víctimas menores de edad son muy superiores a los menores denunciados por violencia de género, por lo que seguramente corresponderá a que el sexo masculino, por regla general, tiene más edad que su pareja. Lo que evidencia todavía una clara influencia patriarcal en cuanto a la identidad de género adoptada ya desde edad temprana que dicta cómo debe pensar y actuar tanto un hombre como una mujer, pero de manera desigual.

Conviene citar aquí también los últimos datos recogidos por el INE que resume los delitos sexuales cometidos por menores del 2019 en comparación con el 2018 a falta de no encontrarse publicados los de 2020. Encontramos, por tanto, que un total de 537 hombres fueron condenados por delitos contra la libertad e indemnidad sexual, mientras que en 2018 hubo 401, por lo que se presencia un aumento considerable, frente a 11 mujeres en 2019 y 7 en 2018.¹⁹

Si analizamos esta misma tipología de delito en cuanto a la cantidad de infractores que lo cometieron en el año 2019, encontramos que los delitos más frecuentados por menores de índole sexual se encuentran que 241 hombres menores abusaron o agredieron sexualmente a menores de 16 años, mientras que 161 realizaron abusos sexuales a mayores de 16. 59 del total de condenados lo fueron por agresiones sexuales (sin especificar la cantidad de cuántas) mientras que 53 solo realizaron una agresión sexual. 6 por violación, 23 por exhibicionismo y provocación sexual y 50 hombres por prostitución y corrupción de menores.²⁰

¹⁷ INE, Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf

¹⁸ INE, Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf

¹⁹ INE, Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Delitos sexuales según sexo*. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=28750>

²⁰ INE, Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Delitos sexuales según sexo*. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=28750>

Sí que se denota una clara diferencia entre los condenados por violencia de género y las agresiones contra la libertad e indemnidad sexual. Muchas de estas agresiones sexuales pueden no considerarse violencia de género a falta de una relación amorosa entre el victimario y la víctima, de ahí la disonancia entre unos datos y otros.

c. Ciclo de la violencia

Conviene responder también por qué se produce la violencia de género entendiendo primeramente que suele darse sobre las personas más vulnerables y ejercida por aquellos que se consideran en una situación superior o necesitan serlo, por lo que suelen tener una baja autoestima. En el caso de la violencia de género se añade un componente cultural a causa del patriarcado que establece al varón un estatus superior y la masculinidad representa dominio y poder.²¹ Esta es la causa de por qué las mujeres tengan una mayor vulnerabilidad a causa de las desigualdades y los roles de género.

Los estereotipos de géneros siguen, por tanto, vigentes a causa de la socialización incrementada por las creencias culturales y la influencia del amor romántico en las relaciones transmitido de generación en generación.²² Este tipo de amor causa “expectativas irreales en las relaciones, falta de control, dependencia afectiva o posesión excesiva (...) originan disfunciones y constituyen un factor más de riesgo en la violencia de género”.²³ Conviene aclarar también que ciertos entornos escolares también pueden actuar como factores de riesgo es lo que se refiere a los castigos excesivos, las negligencias afectivas, la agresividad o las humillaciones como formas de disciplinas. Este hecho de impedir aprender un modelo sano en las relaciones interpersonales se puede traducir después en prácticas de maltrato emocional por “personalidades inseguras, con baja autoestima, con carencias afectivas, dependencias emocionales y dificultades en las interacciones”.²⁴ Estas personas, por tanto, tienen más probabilidades de ser verdugos o víctimas. Así, los primeros están más asociados a los hombres y las masculinidades dominantes mientras que, los segundos, a las mujeres por la vulnerabilidad.

Existen distintos tipos y formas de maltrato los cuales se pueden encuadrar en:²⁵

²¹ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 207

²² Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 208

²³ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 208

²⁴ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 208

²⁵ De la Peña aPlacios, E.M. (2007). *Fórmulas para la igualdad n°5.*, Proyecto Nemesi, EQUAL. Pps.7-16

- Maltrato psicológico el cual consiste en una desvalorización del hombre sobre la mujer al considerarla a esta inferior al no tenerla en cuenta, criticarla o encontrarle defectos ni dejarla tomar decisiones. También por insultarla y hacerla sentir poco atractiva, así como por hacer siempre que parezca ella la culpable de todo, incluso de aquello que no se puede prever. Con ello el maltratador pretende que se sienta afortunada de permanecer con él creándole inseguridades y ansiedad por si piensa abandonarlo. Esto puede llevar a la mujer a dejar de tener autoestima y a sentir culpabilidad de lo que le sucede.
- Aislamiento y abuso social se produce cuando el agresor prohíbe a la víctima relacionarse con amigos o familia, ya sea mediante enfados o dándole muchas tareas por hacer para que carezca de tiempo. En algunos casos la encierran en el hogar totalmente incomunicada. También le puede imponer como ha de ir vestida o como ha de comportarse ante los demás. De esta manera obtiene un mayor control sobre ella volviéndola más dependiente a él y que pierda posible apoyo exterior.
- Control y dominio en el sentido de conocer dónde está, qué hace y con quién, por lo que le pedirá explicaciones constantemente. Para ello la espía y vigila con la excusa de sospechas continuas que demuestran comportamientos celotípicos. De esta forma la priva de toda intimidad con tal de ejercer su dominancia e impide que pueda tomar decisiones por sí misma por miedo o temor a él.
- Amenazas pueden ser de diversos tipos como económicas, con agresiones, con la muerte o con suicidarse él. Con ello evita que la víctima denuncia o abandone la relación.
- Chantaje emocional es una técnica habitual que consiste en mostrar sentimiento de pena incidiendo de que es así por una mala vida pasada o por dolencias que supuestamente tiene. Así consigue manejar a su pareja para que ella se haga cargo de su vida y evitar así la culpa.
- Abuso ambiental se conoce a lanzar objetos con tal de intimidar o destrozar objetos a los que ella tiene afecto con tal de infundir miedo o que la causa de que realice esas conductas violentas es responsabilidad de ella.
- Violencia física engloba desde un empujón a una bofetada o agresiones más graves como quemaduras, intentos de estrangulamiento, con objetos punzantes, con un cinturón... Puede acabar en un homicidio. Con ello pretende humillar y que sienta que no puede defenderse ni salir de esa espiral de violencia.

- Violencia o abuso sexual o tocamientos es aquel contacto sexual que no es deseado por la otra parte. Va desde levantar la falda hasta la violación causando graves problemas psicológicos en la víctima a causa de la humillación que genera. Suelen pensar en su propio placer y suele humillar comparando con otras mujeres.
- Abuso económico consiste en administrar las finanzas de la mujer o gastarlo en ocio o en sus caprichos llegando incluso a ocultar recursos o endeudar a su pareja y sin el consentimiento de esta con la intención de generarle una dependencia económica y evitar que pueda salir de esta relación violenta.

La evolución de la violencia la podemos dividir en cinco etapas como estableció Ángeles Álvarez en su “Guía para Mujeres Maltratadas”:²⁶

- La etapa de Inicio suele darse el maltrato psicológico como amenazas e insultos, incluso rotura de objetos pero no con agresiones físicas.
- En la Moderada empiezan las agresiones físicas de carácter leve como empujones.
- La incapacidad de la mujer para hacer frente a las anteriores agresiones al acostumbrarse a ellas da comienzo a la etapa Grave donde se producen agresiones más graves como abofetear o controlar y aislar.
- En la Muy Grave suelen sucederse ahogamientos, violaciones, agresiones con objetos contundentes, quemaduras, flagelaciones...
- En la etapa Fatal se produce la muerte.

En estas etapas de violencia también se dan unos ciclos entre una agresión y otra, es lo que se conoce en violencia de género como el ciclo de la violencia que consiste en:²⁷

- Etapa de tensión. Es la primera fase en la que se acumula tensión por parte del agresor de todo aquello que no es como a le gustaría. Donde se aplican tácticas coercitivas con el fin de aislar a la mujer de su entorno social que le puede servir como apoyo y hacerla dependiente.

²⁶ Álvarez, A. (2002). *Guía para mujeres maltratadas*.

²⁷ Walker, L.E. (1989). *Psychology and violence against women*. *American Psychologist*, 44. 695-702.

- Etapa de explosión. Es donde se afirma el dominio con tal de obtener el control por parte del agresor. Suelen darse agresiones físicas y amenazas echando la culpa a la mujer por situaciones que no tienen una causa real.
- Etapa de arrepentimiento. Es la fase de manipulación más afectiva para el agresor con el que evita la culpa y afianza la relación, ya que consigue eludir que esta termine. También se conoce como “luna de miel”, ya que el agresor promete que todo va a cambiar mostrando arrepentimiento y prometiendo que dicha situación no volverá a repetirse. Posteriormente a esta fase, volvería la etapa de tensión para completar el círculo.

Este círculo cada vez se hace más corto junto con sus fases a medida que las agresiones se van volviendo cada vez más graves.

d. Relaciones de pareja

El inicio de las relaciones de pareja suele darse en las chicas entre los 12 y 14 años, mientras que en los chicos entre los 13-15.²⁸ Es en estas primeras citas donde aprenden a interactuar como parejas.

La relación víctima-agresor en violencia de género se compone de tres variables: atracción, rechazo e indiferencia: Estas son las actitudes que pueden tomar ambas partes. Dependiendo de la relación o del momento en la que se encuentre, se pueden crear distintas combinaciones²⁹:

- La víctima y el agresor se atraen, es la fase conocida como “luna de miel”, en la que el hombre pide perdón y la mujer cree que cambiará.
- Otra combinación consistiría en que el agresor siente atracción por la víctima, pero esta la rechaza mostrando dicho sentimiento a los maltratos.
- Puede darse la posibilidad de que la víctima se sienta atraída y, en consecuencia, no perciba el peligro previo a las agresiones.
- Si ambos se rechazan, aunque las agresiones continúen, la relación terminará pronto.

²⁸ Oliva, A. (1999). *Desarrollo social en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

²⁹ Rodríguez, L. (2003). *Victimología* (8ª. Edición). México: Porrúa

- El agresor siente atracción por la víctima, pero esta siente indiferencia. En este caso la víctima ha normalizado las agresiones como algo común.
- Puede darse también que el agresor rechace a la víctima, la cual sienta indiferencia, ya que empieza a tomar conciencia aunque no lo muestra.
- En el caso de que la víctima sienta atracción por el agresor, el cual siente indiferencia, muestra la doble cara del agresor, ya que en ocasiones se muestra contento con la víctima mientras otras descarga su violencia e ira en ella.
- Otra opción es que la víctima muestre rechazo hacia el agresor, el cual sienta indiferencia, por lo que la víctima está más dispuesta a finalizar la relación.
- Cuando los dos sienten indiferencia, la situación se vuelve mucho más compleja, ya que pueden adoptar cualquier postura.

Todo ello nos puede servir para intentar evaluar si los adolescentes del género masculino son capaces de aceptar el rechazo o la indiferencia por parte de sus parejas o si las chicas menores en la misma franja de edad, son capaces de visualizarse a sí mismas como víctimas o pueden llegar a normalizar las agresiones. Por ello, es importante la percepción que tienen tanto la víctima como el victimario sobre la relación en la que están inmersos.

El ciclo de la violencia o la espiral del abuso se compone de tres fases y es la que se reproduce dentro del seno de una pareja donde la víctima sufre malos tratos, como se comentaba anteriormente, se compone:³⁰

- La fase 1 es en la que se produce la tensión, disminuye la comunicación entre ellos y la víctima siente la necesidad de apaciguar.
- En la fase 2 se produce el incidente el cual puede ser un abuso verbal o emocional, enfados, acusaciones, discusiones, amenazas o intimidaciones.
- La reconciliación se produce en la fase 3, el abusador pide disculpas, echa la culpa a la víctima y esta niega que haya recibido abusos o los minimiza.

Estas fases se reproducen de manera circular, repitiéndose una y otra vez en el seno de la pareja impidiendo a la víctima salir de este círculo vicioso.

³⁰ Walker, L.E. (1989). *Psychology and violence against women*. *American Psychologist*, 44. 695-702.

Las relaciones de género y de poder en el aspecto amoroso de la pareja y en la sexualidad y la relación con la violencia depende de la concepción que se tiene del amor, es decir, las relaciones normativas o “naturales” frente a los nuevos tipos de relaciones y sexualidades. Así los roles y normas de género traicionales perpetúan las desigualdades en las relaciones y las transformaciones en los roles de género afectan, por tanto, a las concepciones del amor y las relaciones de pareja. Es el pensamiento amoroso o la ideología romántica la que percibe al individuo sin pareja como carencial.³¹ Así, el amor se convierte en el centro de la identidad o subjetividad femenina. Sentimentaliza a las mujeres y las hace percibirse a sí mismas como incompletas y dependientes, como alguien que espera. Mientras, los hombres son percibidos como completos, universales e independientes. Lo mismo suceden la ocupación del espacio, la manera de moverse, comunicarse, etc., que viene establecida por un régimen emocional y un trabajo corporal introducido por el amor romántico. También se ha convertido el amor en un producto del capital, como el día de San Valentín.³²

En qué medida nuestros deseos, y la traducción de estos en la práctica, son manifestaciones del sexismo:³³

- En el hombre es deseo de la mujer y deseo de poseerla y conseguirla, de poner en juego su vida para tenerla, no hay más que recordar las aventuras por los que pasan los héroes de las películas y los cuentos antes de conseguir salvar a la chica.
- En la mujer es deseo de ser deseada. La otra cara del deseo femenino es que las mujeres solo sean capaces de quererse en la medida en que son queridas. Quedan sujetas, por tanto, a las leyes de la aprobación y el reconocimiento.

El cuerpo y la sexualidad también son temas tabús actualmente, existen unos estereotipos de cómo debe ser una mujer y cómo debe ser un hombre. De igual manera, se marca socialmente las emociones y deseos que deben de mostrar cada uno, influyendo así en su manera de pensar. De las concepciones y mitos del amor romántico se debería de construir nuevas relaciones

³¹ Esteban, M. L. (2011). Crítica del pensamiento amoroso: Temas contemporáneos. *Crítica del pensamiento amoroso*, 1-496.

³² Esteban, M. L. (2011). Crítica del pensamiento amoroso: Temas contemporáneos. *Crítica del pensamiento amoroso*, 1-496.

³³ Izquierdo, M. J. (2010). Las dos caras de la desigualdad entre mujeres y hombres: explotación económica y libidinal. *Quaderns de psicologia*, 12(2), 117-129.

igualitarias entre hombres y mujeres. El control y las nuevas tecnologías influyen en los celos y en la posesión aumentando con ello los maltratos.³⁴

e. Amor romántico y micromachismos

17

Respecto a los mitos románticos, las mujeres suelen reproducir más lo que visualizan del entorno que los hombres. Los más conocidos son: el amor es algo incontrolable e irracional; el amor siempre va unido al sufrimiento, los celos son una señal de amor; el verdadero amor lo supera todo; el amor puede cambiar radicalmente a las personas; hay que darlo todo a la persona a la que se ama, sacrificarlo todo, perdonarlo todo; necesito alguien que me complemente y dé sentido a mi vida, o el mito de la “media naranja”; necesito alguien “perfecto a mí” que me cuide y proteja, o el mito del “príncipe azul”.³⁵ Esto puede generar que el sufrimiento se confunda con el amor intenso lo cual impide tomar conciencia de que se está inmerso en una relación conflictiva en las mujeres pueden ser abusadas o maltratadas.

Dichas afirmaciones pueden servir para identificar la incidencia del amor romántico por medio de sus mitos en los adolescentes de la Vega Baja mediante las encuestas que realizarán y con ellas identificar el grado de culturización patriarcal en las generaciones venideras y ver si eso influye en las relaciones de pareja que tienen o tendrán cuando crezcan.

También existen estereotipos de tipo cultural, familiar o religioso que condenan directamente a la víctima y justifican la violencia machista entre las que se destacan que, por ejemplo, la violencia que se produce en el ámbito privado de la familia debe permanecer en su interior y no salir a la esfera pública. Esto genera en las víctimas vergüenza al contar el maltrato, por lo que existe la creencia de se tiene que “hay que aguantar” los abusos, obedecer al marido y estar disponible para él, ya que los menores necesitan un núcleo familia donde esté presente tanto la madre como el padre.³⁶ Todo ello genera también que la mujer no denuncie.

Violencia sexista en la publicidad por ejemplo usando el cuerpo de la mujer para atraer a público masculino como en los coches, en la prensa mediante titulares sensacionalistas, en los videojuegos donde se establecen roles de dependencia de la mujer hacia el hombre, en las canciones también y, por supuesto en el mundo del deporte.

³⁴ Oliva, A. (1999). *Desarrollo social en la adolescencia*. En J.Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.

³⁵ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 211-214

³⁶ De la Peña Palacios, E.M. (2007). *Fórmulas para la igualdad nº5*, Proyecto Nemesis, EQUAL. Pp.26-29

Micromachismos como los piropos son agresiones verbales muy normalizadas y utilizadas coloquialmente a las que no le damos importancia, pero que pueden ofender o hacer sentir agredidas a muchas personas.³⁷

Lo mismo sucede con los videojuegos, con internet y las redes sociales, todas estas conductas estereotipadas se reproducen a una velocidad vertiginosa y están al alcance de todos y todas, lo cual dificulta más la lucha para erradicar la violencia de género.

18

“En este sistema de género surgen creencias, ideas, mitos, con especial incidencia en las mujeres, como los del príncipe azul o la media naranja que conforman una determinada ideología romántica donde el amor todo lo puede (solo hay que perseverar), los sentimientos son autónomos respecto a la conciencia y la voluntad (no se puede hacer nada contra el amor), el enamoramiento y el amor apenas se distinguen, y la pasión prevalece frente a cualquier otra modalidad amorosa posible, una pasión que tiene como fin la posesión, la exclusividad y la fidelidad y donde los celos son la medida del amor”.³⁸

Los mitos del amor romántico son, en definitiva cuando el amor todo lo puede, cuando el verdadero amor es predestinado, el amor requiere entrega absoluta, el amor es posesión y exclusividad o los celos demuestran amor. Todo ello se transmite culturalmente por medio la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación a través de series y películas, pero también por videojuegos.

f. El desarrollo del género

Desde el momento en que nacen, o antes, se trata de modo distinto a niños y niñas, así se establece el sexo o género como variables de estímulo-social. El sexo afecta a las interacciones con los bebés, ya que les dicen cosas distintas como por ejemplo fuerte a los niños o bonitas a las niñas.³⁹

A los 18 meses empiezan a aprender las etiquetas de género y a los 2 años las aplican a otros (pelo, ropa) Poner énfasis en el género hace que los niños vean el mundo en términos tipificados.

³⁷ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesis, EQUAL. Pp.50

³⁸ Esteban, M. L. (2011). Crítica del pensamiento amoroso: Temas contemporáneos. *Crítica del pensamiento amoroso*, 1-496.

³⁹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

Algunos conceptos para comprender mejor la construcción social de la identidad de género en la infancia y la adolescencia, son los siguientes:⁴⁰

- Identidad de género: experiencia subjetiva de sentir varón, mujer, ambos o ninguno. Se desarrolla a los 3 años. Diferencia entre cómo me siento yo y cómo me perciben los demás. Aunque pueden existir problemas en la asignación médica, legal o social, como en el caso de las personas transgénero.
- Constancia de género: concepto de que ser niño o niña es permanente y no cambia a lo largo de la vida y que se adquiere entre los 3 y los 5 años.
- Esquema de género: teoría informal sobre la masculinidad o feminidad que los niños aplican a toda la información. A los 3 años ya clasifican el mundo por géneros.
- Rol de género: Expresión pública de masculinidad o feminidad en cuanto a la apariencia, comportamientos, actitudes, profesión, etc. También incluye las expectativas sociales sobre lo apropiado y deseable, y las consecuentes creencias subjetivas.
- Estereotipo del rol de género: concepto simplificado y exagerado del rol de género y sus características en varones y mujeres.
- Tipificación de género: grado de ajuste de la persona a los patrones prescritos socialmente de masculinidad o feminidad.

A través del proceso de socialización, los niños y niñas van adoptando los roles de género considerados apropiados y deseables para cada sexo, o no. Los roles prescritos se exageran y se transforman en roles estereotipados. El trato que reciben de los padres, madres y en la escuela, refleja sus expectativas sobre los roles de adultos de chicos y chicas. Mientras que, el rechazo de género afecta a la autoestima de la persona en desarrollo.

Los juguetes permiten a los niños y niñas imitar roles sociales de las personas adultas “sin consecuencias”. Por lo que, para prevenir conductas machistas en el futuro, se ha de atender a las habilidades que se ejercen en los juguetes estereotipados.

La influencia de los padres y madres en la adopción de los roles de género se produce por medio de la enseñanza, a través de instrucciones como por ejemplo que los niños no lloran por medio de actividades como la cocina para las niñas. Pero también a través de experiencias como los juguetes y el desarrollo de habilidades físicas para los niños y emocionales y verbales para las

⁴⁰ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

niñas. De igual manera, influyen los procesos de imitación e identificación junto con patrones de educación en recompensas y castigos.

Desarrollo del género por etapas:⁴¹

20

- Es en la infancia donde se establece la primera asignación del género en el desarrollo con la pregunta: “¿es niño o niña?”. Se adquiere, por tanto, la constancia del género, los esquemas de género y se segrega sexualmente mediante vestidos, juguetes, actividades, interacciones, etc. Son procesos generalizados de identificación y deseo en lo que comienzan a aprender la desigualdad. Es decir, se aprenden las conductas tipificadas: aprender a ser niña o aprender a ser niño por medio de la imitación de conductas.
- En la adolescencia es cuando se produce la segunda identidad de género mediante la inclusión de la autopercepción de la imagen corporal, el autoconcepto y la autoestima. Pero también la interiorización de normas de género, las expresiones de género y de las emociones, del uso del espacio, de los roles de género y sexualidad y de control del cuerpo.
- En la etapa adulta se reajusta primero en cuanto al trabajo y la familia y, una vez entrados en la vejez, en la salud, la jubilación, nuevos vínculos afectivos, etc.

Esto nos ofrece una visión objetiva de cómo se desarrolla la identidad de género en la infancia y la adolescencia. Cómo las personas adoptan roles de género dependiendo del sexo asignado al nacer y de cómo la familia, la escuela y los medios de comunicación influyen en la socialización estableciendo unos estereotipos dominantes sobre lo que tiene que ser un hombre o una mujer. Posteriormente, todas estas conductas serán reproducidas y pueden conducir a relaciones de pareja que no sean sanas y puedan surgir distintas formas de maltrato.

g. Marco normativo

A pesar de que ya en 1979 se aprobó en Naciones Unidas la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, que entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981, a nivel internacional, el reconocimiento de la “violencia de género” como fenómeno estructural no llega hasta los noventa.

⁴¹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, aprobada el 20 de diciembre de 1993 por la Asamblea General de Naciones Unidas constituye un punto de partida esencial al afirmar expresamente, en primer lugar, que “la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de dichos derechos y libertades”.⁴²

Asimismo, se señala en la Declaración, que “la violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre”.⁴³

• El Artículo 2 de la mencionada “Declaración”, avanza en la definición de lo que concretamente se entiende por “violencia contra la mujer” al señalar: “Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.”⁴⁴

En España, en 2004, La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, contribuye notablemente a la conceptualización de la

⁴² ONU (20 diciembre 1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

⁴³ ONU (20 diciembre 1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

⁴⁴ ONU (20 diciembre 1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Art. 2. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

“violencia de género”, asumiendo que la agresión a una mujer forma parte de una violencia estructural basada en una situación de desigualdad y jerarquía entre los sexos. De este modo, el artículo 1 señala: “La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia”.⁴⁵

El artículo 3 de la mencionada Ley señala: “La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad.”⁴⁶

No podemos olvidar, que estamos ante delitos que están sancionados penalmente y que, por lo tanto, para comprender en su totalidad las consecuencias jurídicas que afectan a dichos comportamientos, cabe hacer un análisis de las razones por las cuales nuestro Código Penal tipifica las sanciones.

El Convenio de Estambul, de 2011, del Consejo de Europa hace alusión a “violencia contra las mujeres por razones de género” con la intención de que se entienda que toda violencia contra una mujer es porque es una mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada.⁴⁷

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia es creada, como se establece en el artículo 1, para “garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad y estableciendo medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida.”⁴⁸

⁴⁵ Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín *Oficial del Estado* (BOE) núm. 313, de 29/12/2004.

⁴⁶ Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín *Oficial del Estado* (BOE) núm. 313, de 29/12/2004.

⁴⁷ Consejo de Europa (2011) *Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680462543>

⁴⁸ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

III) Estudio sobre posibles agresores y agresoras

a. ¿Qué nos ofrece la Sociología?

La sociología estudia las relaciones estructurales de los seres humanos, es decir, intenta explicar cómo se comportan y relacionan en sociedad, lo cual nos puede aportar otra perspectiva a nuestro estudio en cuanto a la adopción de conductas criminales.

Es interesante además, repasar la literatura existente sobre la percepción que tiene la sociedad sobre las conductas que consideran desviadas y de la otredad, así como la adopción de determinados roles dependiendo del entorno en que se encuentre el sujeto.

Es la sociedad la que establece lo que se entendería como un desarrollo normal, lo mayoritario se percibe como normal o natural y la diversidad o lo variable como diferente y como patología. Lo mismo sucede con la ideología de género en sus teorías sobre los cuidados donde los cuidadores son las madres aunque el padre también tienen un papel importante. Por lo que la maternidad o paternidad se aprende. Lo adulto, lo masculino y lo heterosexual son los referentes del desarrollo (por ejemplo la paradoja de los roles de género). Y, por ende, las familias desestructuradas tienen el problema del estigma, como por ejemplo el etiquetamiento a madres solteras.

i. Teorías criminalidad

Existen distintas escuelas y teorías que han tratado de explicar la criminalidad y los comportamientos violentos a nivel grupal en las que nos adentraremos para poder ofrecer un breve repaso con la intención de aclarar las nuevas formas de criminalidad a través de la tecnología en cuanto a la violencia de género en los entornos digitales.

La escuela de Lyon la primera en establecer que determinados ambientes favorecían la criminalidad como la familia y la escuela, pero que también existía una predisposición a delinquir, ya sea de origen mental o nervioso.⁴⁹ En cambio, para La Terza Scuola consideraban que ni los factores biológicos ni los sociales predominaban unos sobre otros. Recuperaron el derecho penal como pena para la respuesta al delito como una idea de culpabilidad y las medidas de seguridad. Además, defienden que la sociología, la estadística, la antropología y la psicología deben complementar al Derecho.⁵⁰

⁴⁹ Aubry, Paul (1895). *Contagio del homicidio*. Revista general de legislación y jurisprudencia, ISSN 0210-8518, Vol. 42, N° 84, págs. 425-425

⁵⁰ Vicente Cuenca, M. Á. (2010). Sociología de la desviación: una aproximación a sus fundamentos. *Sociología de la desviación*, 1-228.

La Escuela de la Defensa Social, en cambio ofrece otra óptica desde la política criminal o la filosofía criminal con un fin humanitario donde la dignidad y personalidad del delincuente debe ser salvaguardada.⁵¹ Por un lado se considera que el estado debe socializar no castigar eliminando las causas de criminalidad y mediante medidas de defensa social, preventivas, educativas y curativas las cuales deben adaptarse al sujeto en relación con su personalidad no a la responsabilidad del delito.⁵² Por tanto, es un marco jurídico sustituto del Derecho Penal. Mientras que, para otros autores, la defensa social consiste en neutralizar mediante medidas generalmente extrapenales al delincuente, por la aplicación de métodos curativos o educativos. Introduce una acción resocializadora orientada a proteger a la sociedad.⁵³

La tesis psicosocial de Jean Gabriel Tarde publicada en su obra *Las leyes de la imitación* en 1890 considera que los individuos se imitan mutuamente y que, por lo tanto, el crimen funciona igual introduciendo el término de modas criminales y destaca las grandes ciudades los lugares donde la imitación es más fácil. Para Tarde la situación económica no es importante, sino más bien la satisfacción o insatisfacción, la felicidad o infelicidad de cada individuo. Así, la solución vendría de la unión familiar y del fortalecimiento de sus lazos.⁵⁴

Las teorías plurifactoriales son aquellas que utilizan el método inductivo, es decir, que parten de la experiencia concreta y establecen unos factores heterogéneos para explicar el fenómeno criminal que son: los rasgos del delincuente, como su inteligencia o su morfología; la vida familiar que rodea al que ha cometido un delito; su incidencia en la escuela; y, por último, la organización del tiempo libre.⁵⁵

Durkheim introdujo el concepto de anomia para hacer referencia a los espacios vacíos en el ámbito normativo favorecido por los procesos sociales de cambios acelerados que pueden generar conductas desviadas. Por tanto, está asociado a la estructura, la organización y el desarrollo de las sociedades y las dificultades que tienen sus miembros para adaptarse

⁵¹ Pérez, J. (2019). Firma invitada: Los autores y postulados de la Escuela de Marburgo y de la Escuela de Defensa Social. *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, (45), 40-45.

⁵² Ipiña, A. B. (1961). Estructuración ideológica de la nueva defensa social. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, 14(3), 409-432.

⁵³ Ipiña, A. B. (1961). Estructuración ideológica de la nueva defensa social. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, 14(3), 409-432.

⁵⁴ López, D., & Sánchez-Criado, T. (2006). La recuperación de la figura de Gabriel Tarde: La 'neomonadología' como fundación alternativa del pensamiento psicosocial. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2-3), 363-370.

⁵⁵ Herrero Herrero, C. (1988). Revista de libros. García-Pablos de Molina, Antonio. *ANuario de Derecho Pena y Ciencias Sociales*, 1079-1082.

adecuadamente como falta de regulación social que impide la colaboración social. Así las sociedades más estables tendrán menores niveles de anomia.⁵⁶

En cambio, para Robert Merton, las conductas desviadas son algo normal que es generado por problemas de incoherencia estructural, es decir, la anomia. Entiende que las conductas desviadas son producto de la presión de ciertas estructuras sociales sobre las personas de una sociedad. Entiende por estructura cultural el conjunto de valores normativos dirigidos a regular la conducta humana y, por estructura social, el conjunto de las relaciones que mantienen las personas entre sí. Discrepa con Durkheim cuando dice que es la movilidad social la que pone en peligro el orden colectivo, sino la existencia de ese orden que impulsa a los miembros de una sociedad a conseguir el éxito. La anomia es el resultado de dicha contradicción, entre un conflicto entre los fines, es decir, los objetivos legítimos socialmente, y por los medios, que son los procedimientos permitidos para la consecución de dichos fines. Para conseguir los fines sin los medios adecuados es cuando recurren a la delincuencia. Pero no todas las personas responden de las mismas maneras. Según Merton, de hecho, se establecen cinco formas de adaptarse socialmente a la estructura social, cuatro de las cuales serían conductas desviadas⁵⁷ que son la conformidad, la innovación, el ritualismo, el retraimiento y la rebelión.

Las teorías subculturales dan un enfoque distinto a las teorías de desorganización social que caracterizaba a la Escuela de Chicago, la cual relacionaba la criminalidad con la organización geográfica de las ciudades que, en nuestro caso, no analizaremos. El fenómeno de subcultura es lo que se entiende cuando los jóvenes o adolescentes, sobre todo pertenecientes a la clase baja, se organizaban en bandas para cometer delitos en el seno de sociedades plurales. Así, a diferencia de lo que decía Merton, la delincuencia también tiene su origen en lo grupal no solo lo individual.⁵⁸

Las bandas callejeras y su relación con la delincuencia ya las estudio Frederic Thrasher, antes que las teorías de las subculturas de la escuela de Chicago, en su obra *The Gang* donde considera al delito consecuencia de un tipo de organización distinta a la oficial no fruto de la desorganización

⁵⁶ Fernández, M. D. P. L. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130-147.

⁵⁷ Díaz, O. H. (2010). Anomia, normalidad y función del crimen desde la perspectiva de Robert Merton y su incidencia en la criminología. *Criminalidad*, 52(1), 365-376.

⁵⁸ Barrios, L. (2018). Teorías criminológicas sobre la delincuencia juvenil. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (11), 27-48.

social ni de la carencia de normas (Anomia). Partiendo de esta premisa, se pueden distinguir dos corrientes: las teorías de la tensión y las teorías del conflicto social.⁵⁹

Las teorías de la tensión siguen el enfoque de Merton sobre la insatisfacción de las expectativas de los miembros de una sociedad a causa de la estructura cultural que genera delincuencia, dado que el cumplimiento de la norma se convierte en un problema, Albert Cohen encuentra respuesta a la delincuencia entendiéndola como algo cultural en sentido opuesto a los valores dominantes mediante la expresión de unos valores culturales propios, normalmente de grupo. Así, la escuela es donde se enseñan los valores dominantes y ahí es donde las bandas ofrecen a la persona marginada por la cultura y las clases dominantes un espacio no marginal así como la posibilidad de ayudarlo a vengarse. También sostiene que no solo los de las clases bajas cometen actos delictivos, sino que son más proclives a ello. De esta forma la subcultura y el grupo adoptan normas y patrones de conducta y sentimientos comunes entre ellos.⁶⁰

Para Cohen la delincuencia es una expresión de impulsos generados por la frustración, inseguridades, sentimientos de culpa, entre otros, pero lo que lleva a una persona a delinquir o no es la predisposición a la cultura criminal. Asimismo, la familia también tiene un papel importante para Cohen de manera fundamental en el proceso delincencial pero por su ubicación dentro de la estructura social, en un sistema de clases y con su mundo de valores.⁶¹

Así, según Cohen, los jóvenes delincuentes no adoptan conductas delictivas con el fin de obtener un rédito económico, sino como manifestación de rechazo y frustración. Estas subculturas se basan en la gratuidad de sus actos, es decir, buscan más diversión o competencia grupal; la destructividad de lo que representa la estructura social dominante o la clase media; la negatividad como algo positivo de lo incorrecto; la satisfacción inmediata de las necesidades, es decir, hedonismo; y la cultura grupal en cuanto al valor de la lealtad. Lo define como un proceso interno, psicológico, que sufre el joven y que están concentradas en los sectores masculinos y de clase social baja.⁶²

La teoría de la oportunidad diferencial, dentro de las teorías de tensión, generada por Richard Cloward y Lloyd Ohlin, nos viene a mostrar que existen distintos grados de acceso a medios

⁵⁹ Thrasher, F. M. (2013). *The gang: A study of 1,313 gangs in Chicago*. University of Chicago Press.

⁶⁰ Ramírez de Garay, L. D. (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica (México)*, 28(78), 41-68.

⁶¹ Ramírez de Garay, L. D. (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica (México)*, 28(78), 41-68.

⁶² Ramírez de Garay, L. D. (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica (México)*, 28(78), 41-68.

legítimos e ilegítimos para la consecución del estatus deseado en función del medio social. El joven hará uso de estas vías ilegítimas con otros jóvenes en grupo. De esta forma, distintos barrios tendrán distintas formas de adaptación.⁶³

27

Las teorías del conflicto cultural dentro de las teorías del conflicto cultural, destaca Walter Miller quien señala que la “subcultura” es un subtipo de cultura de las clases bajas. Por ejemplo, la tendencia de las clases bajas a asociarse en grupos de pares solamente formados por personas del sexo masculino adulto por los valores de dureza, astucia y aventura y también, por tanto, de los jóvenes callejeros. Señala que en las clases medias son muy importantes los valores de la familia, el trabajo y la escuela mientras que en las bajas lo es la pertenencia en un grupo de iguales.⁶⁴

David Matza y Gresham Sykes, por su lado, dicen que el delincuente reconoce lo que está mal, pero que lo neutraliza para justificar sus actitudes delincuenciales. Así, valores como la aventura o la agresividad, consideran que también pueden darse en la clase media a causa de las modalidades de ocio y tiempo libre (videojuegos, series, películas). Consideran que la subcultura es la zona o parte subterránea de la sociedad normal con los siguientes valores y conceptos⁶⁵:

- La negación de la responsabilidad: ya que se han visto forzados a ello y si la desaprobación social no tiene éxito, la desaprobación individual no existe.
- La negación del perjuicio o daño al infringir la ley
- La negación de la víctima, ya que consideran que se lo estaba buscando por lo que el agresor se convierte en héroe o vengador
- Condenan a los que condenan
- El recurso a la lealtad. En este caso recurren a la imposibilidad de negarse a cometer estos actos a causa de la amistad.

No existe homogeneidad en los valores y en las culturas con las de la clase media, sino que existen valores dominantes y también de tipo subalterno y esperan la ocasión adecuada para expresarse. Por tanto, la conducta delictiva encuentra su razón en los valores aceptados, en los mecanismos de neutralización que debilita los referentes de control social.⁶⁶

⁶³ González, C. V. (2003). teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. *Delincuencia Juvenil*.

⁶⁴ Miller, W. B. (1971). Subculture, Social Reform and the " Culture of Poverty". *Human Organization*, 111-125.

⁶⁵ Sykes, G. M., & Matza, D. (2017). *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. Routledge.

⁶⁶ Sykes, G. M., & Matza, D. (2017). *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. Routledge.

Matza define la deriva como el medio camino entre el comportamiento conforme a la norma y el comportamiento desviado así puede ser encaminado el joven a un individualismo positivo o hacia la delincuencia. El rumbo estará fluido por ciertos factores precipitantes. Es el aprendizaje de las técnicas de neutralización y no del aprendizaje de mandatos morales la manera de cómo se vuelve delincuente un joven. Sin embargo, sirven como forma de debilitación del control social.⁶⁷

En cambio, Kael Manheim afirma que la subcultura criminal es común a todas las clases sociales.⁶⁸

Las teorías del proceso social establecen que la conducta desviada surge en función de las relaciones o interacciones entre el individuo, sociedad y grupos sociales. Para ellos, cualquiera puede delinquir independientemente su estatus social. Dentro de esta teoría están las teorías del aprendizaje social, las del control social y la teoría del etiquetado o de la redención social e interaccionismo simbólico.

Las teorías del aprendizaje social consideran que las conductas desviadas se aprenden y surge ante ciertas situaciones como respuestas aprendidas. Las personas asimilan conductas normalizadas y también delictivas aunque también existen los mecanismos de neutralización que conllevan las actitudes de autodefensa.⁶⁹

Dentro de esta teoría surgen distintos posicionamientos:

- Los autores de la teoría de la Asociación Diferencial establecieron una conducta criminal la cual es aprendido por medio de normas y valores desviados.⁷⁰ Acuñaron el término triángulo del fraude donde los delincuentes deben sentir presión para acometer el delito, el cual solo surge si existe una oportunidad para cometerlo, para pasar a justificar y racionalizar la conducta. Así, presión, oportunidad y justificación serían los tres vértices del triángulo.⁷¹
- La teoría de la Identificación diferencial fundamenta que la conducta criminal está más relacionada con la identificación con roles criminales, por lo que introduce el concepto

⁶⁷ Sykes, G. M., & Matza, D. (2017). *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. Routledge.

⁶⁸ Mannheim, Karl (1969). *Wissenssoziologie*. In Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie* (S.227-267). Frankfurt a.M.: Klostermann.

⁶⁹ Bandura, A., & Rivièrre, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social*.

⁷⁰ Sutherland, E. H. (1945). Is "white collar crime" crime?. *American sociological review*, 10(2), 132-139.

⁷¹ Moreno, W. L., & Ríos, J. A. S. (2012). El triángulo del fraude. In *Forum Empresarial* (Vol. 17, No. 1, pp. 65-81). Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas.

de teoría de roles y destacando el papel de los medios de comunicación de masas en la conducta de estos individuos.⁷²

- La teoría del Refuerzo Diferencial por su lado, establece que las personas se dejan influir por estímulos que le suponen el comportamiento de los demás o su propio comportamiento. Así, el individuo ve reforzada su conducta cuando logra refuerzos positivos o evita refuerzos negativos. Así, estará en función de las ventajas o desventajas y surgirá un refuerzo diferencial sobre otros comportamientos, así, ante dos situaciones distintas, elegirá la que le suponga un beneficio.⁷³
- La teoría de la Neutralización que existen técnicas para neutralizar los valores en beneficio de las conductas desviadas que han aprendido con base en la experiencia.⁷⁴

Las teorías del etiquetado o de la redención social e interaccionismo simbólico afirman que la carrera criminal comienza en el momento en que, tras unos mecanismos de interiorización, un individuo asume comportamientos desviados a causa de haber sido etiquetado por la sociedad como desviado previamente. Son las primeras en destacar las repercusiones negativas que tienen las reacciones de los individuos en estos, tanto en su comportamiento como en la propia imagen que tienen de sí.⁷⁵

G. Herbert Mead, es su máximo exponente el cual considera que los individuos solo pueden entenderse con base en la conducta del grupo social, que es el que suministra el contexto a los actos individuales. Para que el individuo asuma la actitud del colectivo se requiere de un proceso que consta de dos etapas: la del juego (jugar a ser) y la de la asimilación de reglas.⁷⁶

El interaccionismo simbólico tiene distintas premisas⁷⁷ las cuales se pueden resumir en:

- La realidad social se construye a partir de definiciones y los significados que son atribuidos por en los procesos de interacción social, de carácter simbólico.

⁷² De Valderrama, B. P. B., Contreras, C. E., Vargas, F. J., Palacios, S. R., & Bonilla, L. P. (2002). La pandilla juvenil: breve revisión y análisis funcional de un caso. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 335-350.

⁷³ Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal*, 20, 1117-1138.

⁷⁴ Sykes, G. M. C., & Matza, D. (2008). Técnicas de neutralización: una teoría de la delincuencia. *Caderno CRH*, 21(52), 163-171.

⁷⁵ Clemente, M., & Espinosa, P. (2001). La mente criminal: teorías explicativas del delito desde la Psicología Jurídica. *La mente criminal*, 0-0.

⁷⁶ Baldwin, J. D. (1986). George Herbert Mead. *A unifying theory of sociology*. Newbury Park, Beverly Hills, London, & New Delhi: SAGE Publications.

⁷⁷ Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, 1-44.

- Necesario analizar los mecanismos de interpretación de la realidad para conocer el sentido que otorga el individuo a su conducta
- La conducta no es delictiva por sí misma, lo es por definición selectiva. Lo crean las instancias de control al definir como delictivas ciertas conductas.
- La pena tiene un efecto criminógeno favoreciendo la desviación secundaria cuando los condenados empiezan a asimilar roles desviados que les atribuyen
- El control social y su reparto es discriminatorio como la etiqueta del delincuente o la posición que ocupa en la estructura social
- El paradigma del control. El delito no existe de manera previa a la ley, es esta la que lo crea, se cambia el paradigma etiológico (en el que se busca el origen del delito) por el paradigma del control social, situándonos en los procesos de criminalización.

El proceso del etiquetado social se produce con una estigmatización con repercusión social negativa hace que el propio sujeto comience a redefinir su propia personalidad y a hacer reconstrucciones biográficas que hagan verdadera esa circunstancia. Así la persona asume la imagen de delincuente/desviado, ajustando su personalidad de acuerdo a esta imagen.⁷⁸

ii. Conductas desviadas y control social

Los medios de control social se producen durante la socialización de las personas en la infancia y la adolescencia donde se internalizan las costumbres, pero también por medio de las instituciones sociales como la escuela o tras sanciones y presiones sociales a través de recompensas o castigos. Pero también de manera informal o sutil, es decir, mediante prejuicios, valores o creencias la cual viene dada por las costumbres y las tradiciones, o formal u organizacional, es decir por la coerción de agentes y la ley. Por tanto, existe un tipo de control social que opera desde la sociedad hacia la persona por medio de sanciones, otro desde una persona hacia una pluralidad de sujetos o grupos como un jefe o líder y otros que lo ejerce el grupo sobre la sociedad total como por ejemplo los grupos religiosos o el poder político.

Las conductas desviadas son aquellos comportamientos que se salen de la norma y suelen ser, por tanto, sancionados tanto por la aplicación de la ley como por la misma sociedad por medio del estigma o los prejuicios. La determinación de una conducta como desviada o no viene

⁷⁸ Sancho, M. D. (2014). Sociología de la desviación: Howard Becker y la “teoría interaccionista de la desviación”.

establecida por la cultura, el contexto situacional o histórico y la sociedad concreta en la que se produce.⁷⁹

La estructura social implica necesariamente la idea de un orden normativo, es decir, de un control social. Todo aquel que infrinja una norma, adopta conductas desviadas (sociología de la desviación). Por eso se entiende el Derecho Penal como un instrumento jurisprudencial para mantener el orden social a través de las sanciones, atribuyendo responsabilidad al individuo que se ha comportado de manera desviada, con tal de resolver los conflictos sociales.⁸⁰ El derecho penal también sirve, por tanto, como medio de control social opera a través de los mecanismos de socialización con tres elementos: la norma, la atribución de la responsabilidad y la sanción.⁸¹

Parsons introduce tres sistemas que son complementarios y están relacionados entre sí que son la sociedad, la cultura y la personalidad. De esta forma, tras adquirir la cultura, se integra en la personalidad y así la persona se adapta en la sociedad.⁸²

De esta forma se producen dos tipos de socialización, los primarios que corresponden a la familia, los grupos de pares, la escuela y el trabajo, y los secundarios referentes a los medios de pertenencia y de referencia.⁸³

Los agentes informales de control social son los que intervienen en el proceso de socialización, así como la influencia de los grupos de presión como son las amistades o los grupos de iguales y el control ejercido por los grupos primarios a través de los cuales se construye la primera identidad social y ligado con la adopción de los puntos de vista de los “otros”.⁸⁴

Las teorías del control social establecen que es el orden social y el control que se ejerce sobre las personas lo que neutraliza comportamientos desviados. Es decir, una sociedad se autorregula por medio de la interiorización de normas, tanto formales e informales y que será la ausencia de control social la que explique los comportamientos criminales.⁸⁵

- Teoría del arraigo social establece que el comportamiento desviado aparece cuando los lazos que unen una persona con la sociedad se debilitan o se rompen. También establece una serie de factores se define el arraigo social como son el apego hacia las personas, es

⁷⁹ Torrente, D. (2001). *Desviación y delito*. Alianza Editorial, Barcelona.

⁸⁰ Zúñiga Rodríguez, L.,(2001) *Política Criminal*, Editorial Colex, Madrid.

⁸¹ Silvia Sánchez, J.M, (1992) *Aproximación al Derecho Penal contemporáneo*, Editorial Bosch.

⁸² Parsons, T. (1988). *El Sistema Social*, Madrid: Alianza.

⁸³ Torrente, D. (2001). *Desviación y delito*. Alianza Editorial, Barcelona.

⁸⁴ León, E. (2011). *El monstruo en el otro*. Aequitur, Madrid.

⁸⁵ Olmo, P. O. (2005). El concepto de control social en la historia social: estructuración del orden y respuestas al desorden. *Historia social*, 51, 73-74.

decir, el apego a los progenitores, la escuela o las amistades; la identificación y compromiso con los valores convencionales; la participación en actividades sociales; las creencias y el autocontrol.⁸⁶

- Teoría de la conformidad diferencial afirma que una persona muy comprometida o que está conforme con los valores normalizados es menos proclive a cometer delitos.⁸⁷
- Teoría de la contención: cada persona tiene unos mecanismos de contención distintos que contrarrestan los estímulos externos favorables al crimen y que están sustentados en cualidades de las personas. Diferencian entre los mecanismos de contención que están vinculados a la personalidad de la persona entre los cuales se distingue, por un lado a los internos y por otro los externos como la influencia de la familia o la organización social y, por otro lado, distingue a los mecanismos de presión criminógena entre los que se encuentra los impulsos internos y los factores personales como la hostilidad o la represión; las presiones externas y las condiciones de vida adversas; y, por último, las influencias externas como las conductas desviadas de los demás o subculturas delictivas.⁸⁸
- Teoría de la anticipación diferencial establece que la persona anticipa las consecuencias del delito antes de cometerlo, por lo que se distingue entre: la esfera social, así como de las expectativas que el comportamiento tendrá en las personas cercanas; el aprendizaje diferencial, es decir, el modelo con el cual mejor se identifica; y la evaluación interna que realiza la persona respecto a su conducta.⁸⁹

El proceso de atribución de la condición de delincuente tiene que considerarse que las leyes solo configuran un marco general; que es necesario identificar los factores que influyen en la toma de decisiones de los agentes formales de control social; y que el control social es selectivo. Para él, la secuencia del proceso de desviación sería: desviación primaria producida por la inadaptación escolar a la que sigue el castigo y una nueva desviación primaria posterior. A esta se le añade un mayor castigo y una tentativa de exclusión de la escuela. A desviación posterior debida al castigo recibido le sigue el refuerzo de la conducta desviada como reacción al etiquetaje y al castigo. La

⁸⁶ Barrios, L. (2018). Teorías criminológicas sobre la delincuencia juvenil. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (11), 27-48.

⁸⁷ Trajtenberg, N., & Vigna, A. (2009). Socialización, género y delito. Aproximación desde las teorías criminológicas. In *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología.

⁸⁸ Avilés, D. A., & Aguilar Avilés, D. (2010). El control social y el ordenamiento jurídico una conceptualización desde el objeto de estudio de la sociología jurídica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2010-05).

⁸⁹ Romera, E. (2001). Teorías del aprendizaje social. *Teorías del aprendizaje social*, 107-116.

posterior aceptación de su inadaptación y esfuerzo para su perfeccionamiento, sobre la base del nuevo rol asociado a dicho estatus.⁹⁰

b. ¿Qué nos ofrece la Psicología Criminal?

33

Es necesario establecer unos límites definidos de los perfiles agresores con el objetivo de prevenir dichas conductas en aquellas personas que son propensas a actuar de manera agresiva antes ciertas situaciones. Por lo tanto, se requiere, primero, la identificación de dichas conductas para poder establecer unos patrones que se repitan. Posteriormente, esclarecer por un lado, cómo prevenir que se vuelva a cometer delitos, y por otro, la prevención en aquellas personas que todavía no han cometido ninguna conducta tipificada como ilegal por nuestro derecho, pero que constituyen una población de riesgo que también ha de ser delimitada.

Tanto la psicología criminal como la de la prevención del delito y la victimológica, forman parte de la psicología jurídica. Así, la psicología criminal y de la prevención del delito trata de adquirir conocimiento sobre los procesos psicosociales que pueden influir en la génesis, desarrollo y mantenimiento de la conducta considerada criminal, pero también de las técnicas de control previo o de detección de focos de criminalidad. Por tanto, se encarga de estudiar las causas y factores de riesgo de la criminal desde una perspectiva psicosocial. Para ello elabora perfiles psicológicos criminales y estudia las carreras delictivas, como por ejemplo la personalidad criminal y la motivación psicológica.⁹¹ Además, realiza programas de tratamiento y prevención tanto con delincuentes como con víctimas.

Así, la psicología criminológica se define como la rama de la psicología jurídica que estudia “los factores individuales, sociales, biológicos y familiares que llevan a una persona a convertirse en delincuente”.⁹²

Para atender a una explicación del por qué una persona puede llegar a cometer un delito, se distinguen distintas teorías que intentan describir este fenómeno desde una perspectiva objetiva y empírica entre las que destacan las teorías innatas o biológicas, las psicológicas, las sociológicas y las psicosociales.

⁹⁰ Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59.

⁹¹ Soria, M.A. y Sáiz, D. (2006). *Psicología Criminal*. Madrid: Prentice Hall. [Cap.2]

⁹² Ovejero, Anastasio (2010). *Fundamentos de Psicología jurídica e investigación criminal*. Salamanca: Ed. Univ. Salamanca. [Cap.6]

De esta forma, en las teorías instintivas como la etología, el psicoanálisis de Freud o la sociobiología, establecen que la violencia está en el interior, en los genes, por lo tanto no se puede erradicar, solo se puede encauzar a metas legítimas. No tiene en cuenta que las personas pueden aprender a gestionar su conducta. Por tanto, la violencia de género no es un problema innato o biológico con el cual se nace aprendido, sino que puede estar influida tanto por la sociedad y los elementos que la componen como por el entorno social, es decir, por la familia y las amistades, la escuela o el trabajo.

Las teorías psicológicas nos ofrecen otro enfoque razonado sobre lo que podría determinarse como una explicación sobre las causas o motivaciones que llevan a una persona a cometer un delito. Dado que no nos interesa hacer un repaso de todas ellas, sí que nos centraremos en aquellas que pueden ser más importantes para analizar nuestro objeto de estudio.

Así, por un lado, existe la hipótesis de la frustración-agresión de Dollard⁹³ la cual establece una relación causal entre la frustración y el delito en la que la agresión siempre se produce por frustración y la frustración produce agresión, aunque también existen otras causas de agresión por frustración que pueden darse en violencia de género como se verá más adelante.

La teoría de la señal activación de Berkowitz⁹⁴ discrepa de Dollard y sí que afirma que la frustración puede generar una respuesta emocional a agredir, pero que no sería la única causa, sino que más bien cuando existen situaciones de señales estimulantes que posean un significado violento se producirá la conducta agresiva.

Las teorías de la personalidad también hacen su aportación para intentar explicar el comportamiento delictivo. La teoría de la personalidad de Eysenck⁹⁵ recurre a las reacciones emocionales ante situaciones de estrés para intentar explicar el por qué una persona se puede volver agresiva.

Las teorías de la búsqueda de sensaciones y experiencias novedosas en las que las personas tienen a cometer un delito con tal de intentar conocer qué emoción se genera en el cuerpo puede ser otra explicación al delito y pueden presentar unos rasgos de extroversión en los que predomina una baja tolerancia a las actividades rutinarias.

⁹³ Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

⁹⁴ Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: Mc Graw-Hill.

⁹⁵ Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1987). *Cuestionario de personalidad EPI*. Madrid: TEA Ediciones.

Así, tenemos, por un lado, la frustración que puede generar violencia, pero también que haya ciertas señales que puedan activar esa respuesta violenta ante ciertas situaciones, de la misma manera que esas situaciones puedan ser estresantes y causar un delito o simplemente por buscar nuevas emociones.

35

Por otro lado, están las teorías cognitivas, también dentro de las psicológicas en la que se encuentra a teoría del razonamiento moral de Kohlberg y la perspectiva socio-cognitiva del razonamiento moral de Bandura. Ambas atribuyen a determinados procesos cognitivos, la percepción del entorno o el grado de desarrollo moral como causa del comportamiento criminal. Mientras que Kohlberg⁹⁶ que las personas presentan un proceso evolutivo hacia el pensamiento empático y a establecer unos mecanismos de control interno para no delinquir. Bandura⁹⁷, por su lado, no solo define los medios para educar el control moral como la autorregulación, la autoeficacia o la capacidad para adaptarse a determinados contextos, sino que también los mecanismos para suprimir ese control moral como la justificación moral, el etiquetado eufemístico, la comparación ventajosa, la distorsión de las consecuencias, la deshumanización, etc.

En cuanto a las teorías psicosociales, centradas en el aprendizaje, se destacan dos, la teoría del aprendizaje directo y la teoría del aprendizaje social, de Bandura⁹⁸ nuevamente intenta explicar la relación entre el comportamiento criminal y cómo se aprende ya sea de manera directa o por la observación e imitación de modelos. Por ello, considera que se ha de modificar el ambiente para que estos actos delictivos no se produzcan. Bandura también establece que no es necesaria la experiencia directa para aprender estos comportamientos, sino que se pueden imitar por observación del entorno por modelos violentos ya sea en la familia, en los grupos de pares o en los medios de comunicación. El hecho de aprender una conducta, no significa que la vayan a ejecutar.

Esto nos lleva a las teorías sociológicas que reciben la influencia de familiares mediante la educación autoritaria o por las formas de castigo físicas o por situaciones de maltrato a menores, violencia de género, abusos sexuales, entre otros; también de las influencias de las subculturas como por ejemplo la imagen de un “macho” admirada por la cultura, la glorificación de la competitividad y el principio diferenciador de “los otros” o también por situaciones sociales

⁹⁶ Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Traducido del inglés. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

⁹⁷ Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of moral thought and action*. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behaviour and development Vol 1: Theory*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

⁹⁸ Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

marginales, injusticia social que puede ser paliada por la escuela; y la influencia de los medios cuando difunden imágenes de violencia, modelos de enfrentamiento agresivo con éxito, que pueden ser visualizados por niños y aprender culturas violentas.

La escuela funcionalista establece que la ley es fruto del consenso social y permite mantener un orden social. La escuela marxista, desde una perspectiva de conflicto social, entiende la sociedad como un conflicto de intereses entre los grupos generados por las desigualdades y con un sistema dominante que dicta lo que considera delito para proteger a los más poderosos. El interaccionismo y el etiquetado establecen que la conducta de cada persona está guiada por la interpretación que se haga de ella, la cual es intersubjetiva o el significado social de conductas “desviadas”: el comportamiento desviado es el que se “etiqueta” como tal.

También existen variables cognitivas y emocionales importantes como la autoeficacia y el locus de control, el manejo de emociones como la ira, o de las emociones sociales como la empatía y la culpa, la autoestima, las habilidades de las competencias sociales: asertividad, escucha, hacer y recibir críticas, manejo de conflictos, etc., el razonamiento moral. El consumo de alcohol y drogas es un factor de riesgo, pero no es suficiente para explicar el crimen violento.

Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner⁹⁹, para explicar cómo una persona puede cometer un delito, engloba todas las teorías criminales desde un conjunto, es decir, de manera integrada combinándolas con la finalidad de obtener una visión global del fenómeno del delito. Por tanto, las teorías sociológicas se encuadran en el macrosistema donde se encuentran los estilos de vida, la religión, la cultura y el Estado, pero también en el exosistema donde las empresas, el trabajo, los medios de comunicación y los servicios públicos tienen su efecto. En cambio, las teorías psicosociales se suceden en el mesosistema con la familia, la escuela y los grupos de pares, pero también en el microsistema, es decir, en la persona. Por último, tanto las teorías innatistas o biológicas y las teorías psicológicas se encuentran ambas en el microsistema que está compuesto a su vez por la persona, sus propios pensamientos, sus genes o su propia personalidad.

Los factores influyentes en la delincuencia juvenil suelen ser la familia y el entorno, la clase social (presenta diferencias en la tipología del delito), la vinculación con hábitos tóxicos¹⁰⁰ o los grupos de pares.

⁹⁹ Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

¹⁰⁰ Soria, M.A. (coord.) (2010). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide. pp. 133-134

Otro factor es la violencia grupal, como los efectos que produce el hecho de sentir el arropo de un grupo de pares puede llevar a concurrir en una carrera delictiva, en internet, no haría falta, ya que los factores de riesgo que se encuentran en el grupo, se pueden encontrar de manera individual a través de las redes tecnológicas. Por tanto, primero analizaremos las variables psicosociales implicadas, tanto en los factores individuales como en los grupales y, posteriormente, en los entornos digitales.

Los factores individuales de las variables psicológicas que influyen en la posible comisión de delitos cometidos por menores se encuentra la edad, la impulsividad, el afán de protagonismo, la falta de afectividad, la agresividad y el escaso equilibrio emocional, el fracaso escolar, la imitación de conductas familiares, agresividad, afán de protagonismo, falta de afectividad, sin habilidades sociales o inadaptación y frustración.¹⁰¹

c. ¿Qué nos ofrece la Psicología del Desarrollo?

i. Cambios de la infancia a la adolescencia

Importante matizar que cuando nos desarrollamos, maduramos y por lo tanto crecemos, aprendemos con base en la experiencia o por imitación del entorno y así nos acabamos desarrollando y conformamos nuestra personalidad. Pero, ¿qué es lo que lleva a una persona a reproducir conductas que se encuentran fuera de la norma y que, por lo tanto, pueden ser delictivas? ¿Dónde las aprende? ¿Son innatas? No se puede entender el desarrollo humano sin su contexto histórico en el que se encuentra, así como tampoco dejar excluido el cultural o el socio-económico.

En nuestra cultura tenemos un constructo social respecto a la adolescencia que, como marcaron Margaret Mead y Ruth Benedict,¹⁰² la cultura tiene un papel predeterminante y donde se pueden establecer los siguientes cambios o discontinuidades que se suceden en la adolescencia:

- Responsabilidad versus no-responsabilidad: se espera que en la juventud se asuma la responsabilidad de trabajar rompiendo así con el juego de la infancia.
- Dominancia versus sumisión: durante la infancia se somete a los adultos y sus decisiones, pero cuando crece ha de tomar la iniciativa de sus propias decisiones.

¹⁰¹ Soria, M.A. (coord.) (2010). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide. pp.131-132

¹⁰² Rocha, G. (2004). "Culturas e personalidades": as Experiências Etnográficas de Ruth Benedict e Margaret Mead nos anos 20-40. *Cadernos de Estudos Sociais*, 20(1).

- Roles sexuales contrastados: en determinado momento de la etapa juvenil tiene que practicar determinado rol sexual que previamente ha sido censurado.

Una de las características principales del desarrollo humano es que es acumulativo, ya que acontece sobre lo que había antes y, además, es holístico, ya que presenta un aspecto biológico, otro cognitivo, uno emocional y el social. Estos ámbitos han de entenderse los tres de manera conjunta, el desarrollo no se produce por partes, sino como una totalidad:

38

- Desarrollo psico-biológico: incluye el crecimiento y los cambios en el cuerpo y en las habilidades motoras.
- Desarrollo cognitivo: incluye todos los procesos mentales que se utilizan para llegar al conocimiento o para pensar sobre el entorno. También la percepción, la imaginación, el pensamiento, la memoria y el lenguaje.
- Desarrollo emocional y social comprende el desarrollo de las emociones, el temperamento y las habilidades sociales. Familia, amistades, comunidad, cultura y sociedad son fundamentales. Pero también se incluyen diferencias culturales en roles sexuales o estructuras familiares.

Los distintos enfoques y debates teóricos en Psicología del Desarrollo se pueden agrupar en:

- Teorías etológicas tienen un interés en el valor evolutivo y adaptativo de cada conducta. Dichas conductas las consideran pre-programadas. Bowlby es el que establece el concepto de apego.¹⁰³
- Psicoanálisis cuyo máximo representante es Sigmund Freud (1856-1939) que enfoca el desarrollo de la personalidad se instaura en el periodo infantil y las experiencias tempranas que se suceden en esta, aunque sea de modo inconsciente. Distingue distintas etapas psicosexuales en las que son importantes distintas zonas erógenas. En la etapa genital, en la que empieza a los 12 años de edad, comienza la pubertad y se despiertan los impulsos sexuales.¹⁰⁴ Se establece una madurez sexual con un deseo heterosexual fuera de la familia. Dentro también del psicoanálisis, está Erik Erikson enfatiza los esfuerzos adaptativos frente al instinto y las influencias ambientales, de esta manera la sexualidad cede protagonismo a factores sociales y culturales. Afirma que el desarrollo de la personalidad abarca toda la vida y lo reparte en ocho fases que van desde el nacimiento

¹⁰³ Moneta C, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85, 265-268.

¹⁰⁴ González, G. A. S. (2019). Teorías de la personalidad. Pp.25

hasta la muerte y en cada fase se afrontan unos retos o problemas psicológicos que a su vez incluyen en las siguientes fases de desarrollo.¹⁰⁵

- El conductismo o teoría del aprendizaje hace énfasis en el ambiente donde el desarrollo es un proceso cuantitativo-continuo donde no existen estadios. El aprendizaje es crucial y, por lo tanto, las conductas tempranas pueden ser olvidadas con técnicas de refuerzo negativo o positivo.¹⁰⁶ Además, se aprende aquello que el sujeto está capacitado para aprender en función del desarrollo
- La teoría cognitiva, en cambio, donde su mayor exponente es Jean Piaget, investiga las capacidades cognitivas más la génesis del pensar humano por lo que establece que el desarrollo es un proceso constructivo y existen interacciones entre el organismo y el medio. En la infancia también pasa por una serie de estados.¹⁰⁷
- La teoría socio-cultural de Vygotsky¹⁰⁸ define el desarrollo humano como el resultado de la interacción dinámica entre las personas en desarrollo y la sociedad que les rodea. Por tanto, el aprendizaje del pensamiento radica en la interacción social y el lenguaje es importante en el desarrollo del pensamiento. No únicamente desarrollo y aprendizaje interactúan, el aprendizaje “tira” del desarrollo, son cosas diferentes. Es decir, el aprendizaje incide en el desarrollo y a la vez depende de él.

En el desarrollo social durante la infancia, es importante la percepción del yo y de las otras personas en cuanto al desarrollo del autoconcepto y de la autoestima. De esta forma, el sentido del yo influye en el desarrollo de la empatía, en la comprensión del estado emocional de los otros. A partir de los dos años sienten dolor empático y preocupación por la víctima. La autoestima, en cambio, es la dimensión valorativa y enjuiciadora del yo, en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho me siento respecto a cómo soy. Por lo tanto, es subjetiva, depende de metas y aspiraciones previas y de la valoración de la distancia entre la realidad y aspiraciones y deseos. Entre los 4-7 años adquiere un carácter multidimensional en cuanto a la competencia física, cognitivo-académica, aceptación por parte de

¹⁰⁵ González, G. A. S. (2019). Teorías de la personalidad. Pps.36-40

¹⁰⁶ Mergel, B. (1998). Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. *Universidad de Saskatchewan, Canadá*. Disponible en: www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf

¹⁰⁷ González, G. A. S. (2019). Teorías de la personalidad. Pp.78

¹⁰⁸ Perinat, A. (2011). La propuesta socio-cultural de Vygotsky como alternativa a la vía del desarrollo biológico madurativo ya la corriente «espiritualista». *Psychologia*, 5(2), 137-145.

iguales y aceptaciones por parte de padres y madres (esta última es fundamental en esta etapa). Pero la autovaloración global no se desarrolla hasta los 7-8 años y es más objetiva.¹⁰⁹

En cambio, la adolescencia se define como: “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo” (RAE)

40

La adolescencia comprende tres etapas. La pre-adolescencia, la cual comienza a los 10 y termina a los 12, los años adolescentes propiamente dichos que van desde los 13 a los 18 y de los 18 a los 22 comienza la vida adulta emergente. Esta clasificación no es homogénea, si no hay que diferenciar, por ejemplo, en cuanto al sexo, pero se podría decir que incluye todo un mismo periodo de los 10 a los 20 años.

En esta etapa se producen cambios hormonales.¹¹⁰ Pero también en el pensamiento como el desarrollo cognitivo en la adolescencia, el cual incluye el razonamiento abstracto, el pensamiento social y el pensamiento moral. La cuarta etapa de Piaget, que corresponde a partir de los 12 años, aparecen las operaciones formales. El pensamiento no está limitado por las experiencias personales, puede considerar conceptos lógicos y posibilidades que no pueden observarse. Ideas abstractas.¹¹¹

Algunas diferencias entre la niñez y la adolescencia se pueden encuadrar de la siguiente manera:¹¹²

- En la niñez, las posibilidades se limitan a lo que es. Las abstracciones se ciñen al presente. La metacognición no existe. Resolución de problemas confía en probar al azar o en medios rígidos. Adoptar un punto de vista se enfoca en el suyo.
- En la adolescencia sí se empieza a considerar posibilidades. Las abstracciones en cuanto considerar conceptos e ideas abstractas. Metacognición, es decir, pensamiento sobre el pensamiento. Para resolver problemas planifica hipótesis que pone a prueba. Adoptan un punto de vista, de pensamiento sobre el pensamiento de los demás (pueden adivinar sus intenciones) y considera sus puntos de vista.
- Así, en la infancia predomina el razonamiento inductivo, es decir, desde la observación, las experiencias pasadas y las ideas que provienen de la autoridad, sacan una conclusión general. Mientras que, en la adolescencia, el que predomina es el razonamiento deductivo, es decir, desde un principio general, sacan su aplicación, ejemplo, caso hipotético, caso de

¹⁰⁹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 10

¹¹⁰ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 14

¹¹¹ González, G. A. S. (2019). *Teorías de la personalidad*. Pp.78

¹¹² Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 14

prueba y extensión. Se produce hacia los 14 años y pueden personar en términos de posibilidades (qué pasaría si...?). Consideran muchas ideas hipotéticas por lo que es una buena manera de estimular el pensamiento crítico.

Se forman mejoras cognitivas en la adolescencia como la atención selectiva y en la atención dividida, pero también en la memoria a corto y largo plazo y en la velocidad de procesamiento de la información. Lo mismo sucede con las estrategias organizativas y de planificación en solución de problemas, así como el pensar sobre sus propios procesos de pensamiento.¹¹³

Existen, por tanto, dos tipos de pensamiento: el analítico y el inductivo. El primero es el pensamiento hipotético-inductivo, el cual se emplea como análisis racional para alcanzar una solución a un problema mediante una ordenación de los pros y contras. En cambio, el intuitivo comienza con una suposición o idea previa y está basado en la experiencia, las memorias y los sentimientos, por lo que es rápido y emocional y suele percibirse como “correcto”.¹¹⁴ Se conoce como economía cognitiva cuando las personas generalmente emplean la mente ahorrando esfuerzo mental. Es el pensamiento intuitivo el más económico. No obstante, el intuitivo puede volverse más analítico y lógico con discusión, experiencia y orientación.

El pensamiento posformal, como quinta etapa del desarrollo cognitivo que se sucede en los años universitarios donde se combina subjetividad y objetividad, donde se trata de combinar las emociones con la lógica en formas complejas y al mismo tiempo prácticas. Aporta cierta flexibilidad cognitiva y una conciencia de que existen múltiples perspectivas y puntos de vista de un mismo fenómeno.¹¹⁵

Pensamiento o cognición social: el egocentrismo adolescente, se caracteriza por:¹¹⁶

- Una autoconsciencia y una habilidad para reflexionar sobre el propio pensamiento, regularlo y tener en cuenta el pensamiento de los demás, cómo les perciben. El pensamiento egocéntrico les cuesta distinguir entre lo que las demás personas piensan y sus propias preocupaciones.
- El mito de la invencibilidad es la “sensación de que se es especial e invulnerable, que no está sujeto a las leyes de la naturaleza y que nada malo puede ocurrirles”.¹¹⁷ Es decir, que lo peligroso no tiene consecuencias negativas.

¹¹³ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 15

¹¹⁴ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 15

¹¹⁵ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 15

¹¹⁶ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 15

- El mito o la fábula personal es la sensación de que existe cómo destino a una vida única, especial. Sensación de que sus emociones son únicas y que nadie las sentirá con la misma intensidad. Las demás personas (adultas, sobre todo) no entienden, están por debajo en muchas ocasiones.
- La audiencia imaginaria, en cambio, es la creencia de ser el centro permanente, de que los demás siempre les observan
- Su imaginación está concentrada en el “yo” y, por ello, esta audiencia comparte su interés por los sentimientos y pensamientos personales. Presenta un doble efecto: la integración (preocupación exagerada de que las demás personas les juzguen) más sentirse especial.

Etapas en cognición social: perspectivas, empatía, conflictos:

Se distinguen distintas etapas en cuanto a la cognición social que se van sucediendo de manera acumulativa a medida que una persona va creciendo. De esta forma, pasamos de la etapa egocéntrica indiferenciada, donde no distinguen el propio punto de vista ni el de las demás personas que va desde los 0 a los 5 años, y de la etapa de la perspectiva diferenciada o subjetiva donde las demás personas tienen un punto de vista diferente pero difícil de comprenderlo, que va desde los 5 a los 9 años. A las etapas que más nos interesan que son la etapa del pensamiento auto-reflexivo o de adquisición de una perspectiva recíproca que comprende de los 7 a los 12 años donde el punto de vista diferente de las demás personas puede ser tan correcto como el propio. Lo mismo en la etapa de una perspectiva mutua o de la tercera persona donde pueden verse como actor o actriz y como objeto que va desde los 10 a los 15 años. Finalizando en la etapa de adquisición de una perspectiva social profunda a partir de los 15 años en adelante.¹¹⁸

Kohlberg desarrolla un modelo organizado en etapas, referente al pensamiento moral y cómo este se forma, que se plasma de la siguiente manera:¹¹⁹

- Nivel 1. Razonamiento moral preconvencional. Hace énfasis en obtener recompensas y evitar castigos: es un nivel egocéntrico.
 - Etapa uno: se orienta según el castigo y obediencia a la autoridad evitando el castigo.

¹¹⁷ Buis, J. M., & Thompson, D. N. (1989). Imaginary audience and personal fable: A brief review. *Adolescence*, 24(96), 773.

¹¹⁸ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹¹⁹ Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.

- Etapa dos: Hedonismo instrumental y relativista, somos buenas personas para recibir lo mismo a cambio.
- Nivel 2: Razonamiento moral convencional. Pone énfasis en las reglas sociales, por lo que está centrado en la comunidad.
 - Etapa tres: “buen chico o buena chica”. El comportamiento apropiado es el que agrada a otras personas. La aprobación social es más importante que cualquier otra recompensa.
 - Etapa cuatro: “Ley y orden”. Buena conducta como símil a formar parte de una ciudadanía consciente de sus deberes y obediente de las normas establecidas por la sociedad. Aún no haya policía cerca.
- Nivel 3: Razonamiento moral posconvencional. Énfasis en los principios morales, centrado en los ideales. (Surge en la adolescencia)
 - Etapa cinco: Contrato social. Se obedecen las reglas sociales porque benefician a todas las personas y están establecidas por un acuerdo mutuo. Si las reglas se vuelven destructivas o una de las partes no cumple, el contrato ya no será vinculante. Bajo algunas circunstancias, desobedecer a ley es moral.
 - Etapa seis: Principios éticos universales. Los principios generales universales, no las situaciones individuales del nivel uno, o las prácticas comunitarias del dos, determinan qué está bien y qué está mal. Los valores éticos se establecen por medio de la reflexión individual y pueden contradecir los valores egocéntricos del nivel uno o legales del dos.

El pensamiento moral Gilligan estima que las situaciones de la vida real de la juventud en la etapa de la adolescencia muestran un nivel inferior de razonamiento moral. Cuando se trata de un tema que les afecta directamente, se muestran menos capaces de aplicar su habilidad para el razonamiento moral.¹²⁰ La idea de justicia varía de una cultura a otra, también se ha de tener en cuenta.

¹²⁰ Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57.

La adquisición de la identidad es un concepto muy importante en el desarrollo de la adolescencia, la cual se puede definir como un:¹²¹

- Autoconcepto, en cuanto a un conjunto de creencias en torno a sí mismo/a, autoconocimiento. Por lo que es un concepto cognitivo.
- Autoestima: Connotaciones valorativas hacia sí misma/o
- Identidad personal: integra en un todo coherente presente, pasado y futuro, en el cruce de la personalidad, relaciones interpersonales, contexto y autoconcepto (concepto psicosocial).

44

El desarrollo del autoconcepto consiste en la adquisición del razonamiento abstracto el cual influye en los pensamientos que la persona adolescente tiene de sí misma, en definitiva en su autoconcepto y autoestima. En la infancia se producen autodescripciones más concretas sobre conductas y rasgos externos mientras que, en la adolescencia son más abstractas, con características psicológicas internas donde influyen a las emociones, los deseos, las actitudes, etc.

Erikson lo define como una crisis primaria de la adolescencia en la que los jóvenes luchan por reconciliar un sentido consciente de singularidad individual con la lucha consciente por una continuidad de la experiencia y la solidaridad con los ideales de grupo.¹²² Así, la búsqueda de la identidad es como una definición coherente de sí mismo.

El desarrollo del autoconcepto es un reto, ya que hay que desarrollar una teoría sobre sí misma consistente. Integran aspectos positivos y negativos en generalizaciones de orden superior. Las dimensiones de autoestima engloban a los grupos de pares, al atractivo ante las demás personas (imagen corporal) o la capacidad académica.

El yo múltiple es la experimentación con yo posibles, es decir, con las diversas percepciones de quienes son y quienes podrían llegar a ser. Los “yo posibles” se exploran en muchas ocasiones de forma más imaginativa (fantasean en convertirse en...) sin comenzar el trabajo que se debe realizar para alcanzar estos objetivos. Comparación sí misma real, sí misma percibida, sí misma ideal.

Para intentar comprender los motivos por los que una persona menor decide cometer un delito tiene su explicación en el desarrollo vital de dicha individualidad con base en su aprendizaje en la

¹²¹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 16

¹²² Erikson, E. H. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicología*, 2, 267-citation_lastpage.

infancia y la formación de la personalidad y la identidad durante la adolescencia. Es en la pubertad también cuando comienzan las relaciones afectivas así como la búsqueda de una identidad sexual y las primeras relaciones sexuales. Por ello, la psicología del desarrollo podrá ayudarnos a esclarecer qué factores influyen durante la infancia y la adolescencia que pueden acarrear en comportamientos delictivos con el fin de prevenirlos.

ii. Familia

La emoción ¹²³ junto con el desarrollo del niño o niña, cambian las causas y las reacciones, también la expresión emocional y emergen emociones socio-morales como la vergüenza, la culpa y el orgullo. Además, se empieza a tomar de conciencia de emociones propias y de las emociones de las demás personas, por lo que se desarrolla la empatía y comienza el desarrollo de la regulación emocional. Procesos madurativos más el contexto social provee de oportunidades para experimentar emociones, etiquetas verbales, reglas de sentimiento y expresión

Desarrollo de las emociones ¹²⁴ surge el valor adaptativo y comunicativo de las emociones, el cual ayuda a regular el comportamiento de las personas que cuidan. El miedo aparece entre los 9 y 14 meses y autoconciencia, orgullo, vergüenza, pena, timidez, culpa a partir del segundo año. A partir de los 2 años, expresiones son más selectivas y duraderas y se comienza a utilizar el lenguaje como forma de expresión de sentimientos. La expresión emocional empieza a socializar: por género y contexto familiar. Al principio las personas adultas imitan las emociones de las criaturas (positivas o negativas), a medida que crecen se les enseña a limitar las expresiones negativas. El papel de las personas que cuidan, es por tanto, evitar los extremos, ni bloquear sus emociones ni absoluta tolerancia. La empatía aparece los 18 meses con la diferenciación yo/no yo, surgen verdaderas respuestas empáticas, como el consolar. Las personas que sufren maltrato (privación afectiva, castigos arbitrarios, padres y madres con conductas indiferentes o agresivas) presentan carencias emocionales básicas como la falta de confianza, seguridad o vínculo. Por ello, luego pueden fallar en la percepción y sentimiento de emociones ajenas como con la empatía, el remordimiento o conectar con dolor ajeno. También aparecen las emociones autoconscientes o sociomorales como la vergüenza, orgullo y culpa, las cuales surgen desde los 2 años, basadas en el yo y en la empatía, aunque existen diferencias de género. Entre los 4 y 5 años, en la etapa pre-escolar y escolar aparece comprensión emocional como tener en cuenta deseos de

¹²³ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹²⁴ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7-10-13

otros u ocultar emociones, así como la capacidad de regulación y la empatía. Presentan más regulación con iguales, en cuanto al control expresión emocional para conseguir la aceptación y evitar el rechazo.

La primera relación social en la infancia es el apego con la figura de autoridad.¹²⁵ El apego es la relación con las otras personas (vínculo con las personas adultas), es una necesidad primaria al margen de la alimentación y tiene valor de supervivencia. Es decir, es un vínculo afectivo que la criatura establece con una o varias personas (aquellas que le cuidan de forma estable) y que da lugar a una relación emocional privilegiada. Tiene la función de garantizar la supervivencia de la criatura, pero también es una fuente de bienestar y apoyo emocional, a la vez que es utilizada por el o la infante como base de seguridad para la exploración del entorno. Así, en sus relaciones con la figura de apego, se construye un modelo de mundo (si las figuras de apego están presentes/ausentes y si están accesibles y disponibles cuando se las necesita) y de la propia percepción (si es aceptable a los ojos de sus figuras de apego).

Mary Ainsworth realizó trabajos experimentales centrándose en las diferencias tras las separaciones. Así el estilo de apego depende de dos rasgos de la conducta de los padres y madres: la disponibilidad (la persona adulta responde habitualmente a las llamadas de atención, es receptivo) y sensibilidad (lo hace adecuando su respuesta a las necesidades que manifiesta la conducta). La clasificación del apego en la situación extraña (el experimento que realizó el citado autor) donde el apego inseguro se desglosa en los tres últimas clases que engloban el 35%:¹²⁶

- Apego seguro (65%): exploran de forma activa mientras están solos con la madre, pueden tranquilizarse con la separación y el contacto físico afectuoso a su regreso, les tranquiliza.
- Apego ambivalente o resistente (10-12%): exploran muy poco y se mantienen cerca de la madre, se inquietan mucho en la separación y presentan ambivalencia a su regreso, es decir, se mantienen cerca, pero se resisten al contacto físico.
- Apego evitativo (20%): presentan poco malestar en la separación, ignoran a la madre a su regreso, pueden ser muy sociables con personas extrañas y muestran una conducta exploratoria activa.

¹²⁵ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹²⁶ Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.

- Apego desorganizado o desorientado (3-5%): es una combinación de patrón resistente y evitativo: la persona infante, después de haber sido separado de la figura de apego, presenta conductas contradictorias a su regreso.

Características de la relación:¹²⁷

47

- Seguro: aporta sensibilidad, sincronía y eficacia, ya que anticipa y confía en la disponibilidad y eficacia de la figura de autoridad. En cambio, la confianza y seguridad genera empatía y autorregulación.
- Ambivalente: los padres son cariñosos, pero poco hábiles e incoherentes, por lo que el infante no desarrolla expectativas de protección, lo que es igual a ansiedad persistente. Además, presentan preocupación al hecho de que no respondan a su afecto.
- Evitativo: respuesta inadecuada por parte de las figuras de autoridad, son impacientes y muestran rechazo. Por ello, el niño o niña siente el rechazo y la distancia, previene con evitación e inhibición, lo que dificulta las relaciones íntimas.
- Desorganizado: La criatura se encuentra entre ciclos de protección y de desinterés, rechazo o agresividad, por ello se siente rechazado o ignorado, pero necesita un vínculo, por lo que busca proximidad, aunque teme a la figura de autoridad.

Psicopatología de los padres como factor de riesgo: establecen el modo en que las madres que padecen trastornos emocionales pueden favorecer el apego del tipo desorganizado en sus bebés, ya que cambian mucho, por ejemplo, de estado de ánimo no provocado por ningún contexto o ríen cuando el bebe llora.¹²⁸

También depende de las características individuales como el temperamento de la criatura, la historia de apego y personalidad de la persona adulta, de la relación de pareja, apoyo social, el tiempo y la calidad y de las condiciones económicas; y contextuales con el contexto cultural. El temperamento del o la lactante tiene su influencia en las interpretaciones y expectativas de los padres y madres (“niño/niña difícil”). A los dos años los padres y madres ya tienen un concepto de la personalidad de la criatura y lo utilizan para predecir su comportamiento).

La calidad del apego depende de la relación entre la exploración del mundo del o la bebé y el apego, la figura de apego es la base segura desde la que explorar. La separación es necesaria para

¹²⁷ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹²⁸ Lyons-Ruth, K. (2000). El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional. *Aperturas psicoanalíticas*, 4.

comportarse de forma independiente. Una mala relación hace al niño o niña menos activo, más dependiente, menos social y consecuentemente malas relaciones con el entorno social. Una buena relación hace más fáciles las separaciones temporales, como por ejemplo las guarderías. No es un tema de horas de relación sino de calidad de relación.¹²⁹

48

Continuando con el desarrollo de las emociones es importante la seguridad básica. La seguridad básica de una persona nace de los otros, en el encuentro. “Los niños y niñas necesitan vivenciar intensa dependencia física, psíquica y social, ya que de ella es de donde brotará su identidad, su interioridad y la madurez que les hará reclamar autonomía. (...) Porque la autonomía es el fruto espontáneo de la dependencia, cuando madura. Donde no hubo dependencia, es difícil que brote la sociabilidad, sí, en cambio, el desapego”. (EMR. Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes) “Si la búsqueda de protección queda insatisfecha, el menos se repliega sobre sí mismo, se autoprotege”. “Cuando una persona carece de afectos, estímulos, consideración, etc. le es más fácil perder interioridad” (acomodaticia y opositorista como recurso de supervivencia, sobreadaptación). “El desorden manifiesto de los niños explotados no es sino expresión de su desorganización interior que, a su vez, se han ido día a día recibiendo e incorporando”.¹³⁰

El desequilibrio entre posibilidades de satisfacción y frustración no garantiza la supervivencia, de futuro tendrá vacío, agresión, desconfianza. La persona frustrada se repliega sobre sí misma, rompiendo con el entorno que le hace sufrir. Aunque las ausencias o malas relaciones tempranas pueden ser compensadas posteriormente, como con la adopción o por otras personas adultas. Por lo tanto, son importantes, pero no irreversibles.

Las separaciones antes de los 6 meses menos repercusiones. El período vulnerable de 6 meses a 2 años puede causar dolor de la separación. Ausencia de vínculo puede generar problemas del lenguaje, dificultades cognitivas, impulsividad, conducta desorganizada, ya que influye aunque el recuerdo no sea consciente, no hay modelos a imitar en cuanto a interacciones positivas.

Muchos de los niños o niñas populares han tenido un tipo de apego seguro (pero no todos las criaturas que han tenido apego seguro son populares), sino que depende también de la influencia en competencia social, empatía, etc. Cuando la persona adolescente establece relaciones con otra persona, los modelos internos de relaciones interpersonales derivados del apego temprano ya han recibido influencias diversas a lo largo de la infancia. La socialización familiar es importante, pero

¹²⁹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹³⁰ Martínez, E. (2017). *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*. Madrid: Popular.

no exclusiva ni unidireccional.¹³¹ Desarrollo adecuado siempre que haya una o más relaciones cálidas y receptivas con las personas cuidadoras. Lo importante no es la ausencia o presencia del padre o madre sino de los cuidados “maternales”.¹³²

49

No solo se requiere el estudio de la psicología del desarrollo en la etapa de la adolescencia para comprender la magnitud del problema, sino que se requiere también analizar los métodos de crianza de los padres y madres en la infancia con la finalidad de tener una perspectiva más global del problema a tratar. Los padres y madres como socializadores dispensan recompensas y castigos a la vez adjudican disciplina, habilidades y valores. Pero también proveen experiencia, ayudan a la construcción del autoconcepto del o la infante y sirven como figuras de identificación.

Los estilos de disciplina en el desarrollo de la auto-regulación en hijos e hijas, se distinguen estilos organizados según sus características:¹³³

- Autoritario presenta poco afecto, con una disciplina estricta, a menudo física mezclada con unas expectativas de madurez de los hijos e hijas muy altas con mucha comunicación de padre/madre a hijo/a pero poca de hijo/a a padre/madre.
- El permisivo tiene un afecto alto, que escasa disciplina y pocas expectativas de madurez con una escasa comunicación de padre/madre a hijo/a pero mucha de hijo/a a padre/madre.
- El disciplinado: presenta un afecto alto con una disciplina moderada con mucha discusión con unas expectativas de madurez moderadas. La comunicación de padre/madre a hijo/a es alta y la de hijo/a a padre/madre también es alta.

En cada uno de esos estilos se emplean unas conductas o se establecen unas normas de conducta que causan consecuencias en las personas criadas bajo dichos modelos y con ello se definen distintas estrategias utilizadas para educar con base en los anteriores estilos:¹³⁴

- Poder de la fuerza: emplea técnicas como el castigo físico, amenazas, órdenes, retirada de privilegios. Está basado en el miedo al castigo. Bajo esta estrategia el niño o niña se comporta para evitar el castigo, pero fracasa en asimilar las normas sociales, ya que

¹³¹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹³² Bowlby, J. (1968). Los cuidados maternos y la salud mental. *Publicación científica*; 164.

¹³³ Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.

¹³⁴ Lozano, E. A., Conesa, M. D. G., & Hernández, E. H. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 33-40.

actúan para que “no les cojan”. Además, los padres y las madres pueden servir también como los modelos de agresión. Los castigos, en este caso, no dependen tanto de lo que hace el niño o niña como del estado de ánimo de los padres y madres, el cual suele ser arbitrario e impredecible.

50

- Retirada del amor: alejamiento físico, negarse a hablar o escuchar al niño o niña, expresión verbal del disgusto, amenazas de dejarle. Bases: pérdida del apoyo, afecto y aprobación de los padres y madres. La retirada del amor provoca represión de todo tipo de emociones en niños y niñas.
- Inducción: técnicas como la razón y explicaciones. Bases: llamada a la razón, el orgullo y la empatía. Inducción es más adecuada para la autorregulación y la asimilación de reglas, la empatía o la culpa (aunque los padres y madres no estén presentes, conciencia interiorizada). También para el desarrollo de la conducta prosocial.

Los estilos de disciplina afectan a las relaciones entre compañeros y compañeras, con la inducción los niños y niñas eran más populares:¹³⁵

- Democrático: presentan unas exigencias y control alto junto con unas muestras de afecto y comunicación también altos. Afecto manifiesto y muestran sensibilidad necesidades del niño o niña. Les ofrecen explicaciones a la vez que promueven las de conductas deseables, sirven como control guía y utilizan la disciplina inductiva. Por ello, los infantes criados en esta disciplina, presentan una alta autoestima, competencias y habilidades sociales efectivas y sanas para desarrollarse con el entorno. También les facilita el autocontrol, la autonomía, y la capacidad de obtener recompensas a largo plazo.
- Autoritario: Muestra un nivel de exigencia y control alto, pero el afecto y la comunicación es bajo. Controlan el afecto y solo se contempla la perspectiva de la persona adulta. Se utiliza la coerción para el control de conductas indeseables, las cuales se imponen como afirmación de poder. El niño o niña que se ha criado en este modelo familiar suele presentar baja autoestima, escasa competencia social y conductas agresividad e impulsividad con la capacidad de obtener recompensas a corto plazo.
- Permisivo: Las exigencias y el control es bajo, mientras que el afecto y la comunicación está presente a niveles altos. Manifiestan afecto a la vez que aceptan a la criatura, le muestran sensibilidad por sus sentimientos a la vez que les ofrecen explicaciones. En

¹³⁵ Raya Trenas, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

cambio, exigen poco y el control está ausente. Una vez crezca el niño o niña presentará una alta autoestima junto con una competencia social baja, se conformará con las personas que considere iguales, estará poco motivado y mostrará inmadurez muchas veces. Pero son alegres y vitales.

51

- Negligente: El nivel de exigencia y control es bajo, mientras que el afecto y la comunicación también son bajos. Las figuras de autoridad no muestran expresión de afecto, sino más bien insensibilidad e inatención junto con explicaciones y un control ausente o excesivo. El niño o niña desarrollará una pobre autoestima, baja competencia social, poco control de impulsos, poca motivación, no respetará las normas, inestabilidad emocional y problemas de conducta.

La relación entre la disciplina de las personas cuidadoras y las características de desarrollo infantil, se plasma en los siguientes factores que se han de tener en cuenta para la crianza:¹³⁶

- Estimular la empatía, ya que aumentará la conducta prosocial y disminuirá la conducta antisocial.
- Los niños y niñas tienen que aprender a controlar sus impulsos e influjos externos. Solo si se adueñan de sus actos, serán responsables.
- Los límites impuestos desde fuera solo funcionan cuando son entendidos como algo razonable, de lo contrario suscitan mecanismos de defensa.
- La mejor prevención de desórdenes de conducta es ambiente estable en el hogar, con los límites y normas bien establecidos, un vínculo afectuoso y estable y una buena alfabetización emocional.
- Monitoreo parental es el conocimiento de los padres y madres de lo que hacen sus hijos e hijas. Existe un riesgo en los “niños y niñas encargados de las llaves de su casa”, están solos cuando vuelven de la escuela.

El desarrollo social en la infancia se produce a través de la familia mediante las funciones de alimentación y seguridad, como fuente de aprendizaje. Pero también influye el orden de los hermanos y hermanas, si es hijo o hija único/a o vive con familias monoparentales, con padres y madres divorciados/as, ya que existen cambios de ruptura de las rutinas, puede afectar la

¹³⁶ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 13

seguridad emocional. Hay que tener presente también que las familias diversas no son familias desestructuradas.¹³⁷

Ya en la adolescencia, empiezan a pasar más tiempo con las personas que considera iguales que con la familia.¹³⁸ Es un proceso de desprendimiento y separación de la familia necesario para el desarrollo de la autonomía personal. Todo ello junto con cambios de imagen: cambios, pero no necesariamente conflictos graves. Estudios actuales establecen que los valores y actitudes son similares a la de las personas adultas y de las personas jóvenes, pero que existen diferencias más respecto a música, vestimenta, ocio, etc. Sí que hay una disonancia entre seguir las reglas y tener cierta autonomía, ya que se desarrolla un proceso de individuación, no de separación. Presentan una nueva visión de las figuras parentales, menos idealizadas y con una comunicación más asertiva, por lo que cambia la obediencia a la autoridad así como la expresión de los afectos.

Se producen transformaciones familiares, es un proceso recíproco entre los y las adolescentes y sus padres y madres, se redefine la relación, ya que las personas adolescentes se muestran más distantes y menos afectuosos. Existen variaciones dependiendo del sexo y, normalmente, al inicio de la adolescencia suelen tener una actitud más conflictiva, ser más distantes y pasar más tiempo fuera de casa, pese a que estas perturbaciones no amenazan los vínculos emocionales.

iii. Los grupos de pares en la infancia y la adolescencia

Los compañeros y compañeras son personas socializadoras importantes para el desarrollo social en la infancia, ya que es la primera oportunidad que tienen para interactuar con iguales, competir y establecer normas sociales con personas desconocidas al tener que ganarse la pertenencia a un grupo. Los compañeros y compañeras, a su vez, pueden servir como refuerzo, si hay popularidad, o castigo, si no la hay. También es durante la infancia donde radica una de las primeras manifestaciones de las adopciones de un rol de género dependiendo del sexo. No es hasta los 7 años cuando empiezan a juzgarse por comparación, lo cual influye en la autoeficacia, la autoestima y el orgullo.¹³⁹

Es importante la regulación emocional, por lo que no se han de reprimir las emociones con tal de poder desarrollar habilidades sociales sanas y poder sentirse la aceptación por los primeros

¹³⁷ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 13

¹³⁸ Oliva, A. (1999). *Desarrollo social en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

¹³⁹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 10

contactos con compañeros y compañeras de la escuela en la infancia, ya que si presentan comportamientos agresivos pueden sufrir el rechazo del resto del alumnado.

Al principio se les dificulta controlar la agresión como por la posesión de juguetes. Se suele pasar de la física a la verbal a partir de los 6 y 8 años.

53

También existe la agresión por aprendizaje observacional, si es instrumental para conseguir algo, si es útil para conducta dañina de otras personas, si es aprobada por otras personas o intrínsecamente reforzante para la persona agresora. Se realizan muchos sesgos atribucionales en busca de la aceptación y cognición social, ya que las conductas dependen de cómo interpreten las intenciones de las otras personas.

Los niños y niñas que presentan comportamientos agresivos suelen presentar las siguientes características:¹⁴⁰

- Menos tolerantes a la frustración
- Tiende a interpretar como hostiles acciones no intencionadas con efectos negativos.
- Expectativas más positivas acerca de los resultados de las agresiones y los valoran más, por lo que no presentan preocupación por sufrir el rechazo. Además sienten poca preocupación acerca de la posibilidad de dañar a sus víctimas o ser dañados por ellas.
- Padres y madres con un trato frío y rechazante que utilizan medios coercitivos como disciplina y permiten que el niño o niña exprese impulsos agresivos. Suelen tener conflictos continuos entre padres y/o madres.
- Control y disciplina parental pobres en la infancia genera desórdenes de conducta y sesgo atribucional de hostilidad, lo que genera en la mediana infancia el rechazo de los pares y fracaso académico. En la infancia tardía y adolescencia compromiso con grupo de pares problemático deriva en delincuencia.

En cuanto a la formación de grupos durante la infancia, se pueden destacar una serie de características generales:¹⁴¹

¹⁴⁰ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 13

¹⁴¹ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 13

- Los y las escolares y preescolares tiene poco sentido de pertenencia del grupo, ya que suelen tener más relaciones unilaterales o de parejas y en el sentido de personas que piensan de forma similar sin preferencias de sexo o compañeros y compañeras de juego.
- La conformidad surge a los 5 años (antes son demasiado egocéntricos/as). Por lo que suelen ajustar a las normas de los grupos.
- Existen jerarquías de poder dentro de los grupos, los cuales primero se basan en la fuerza y después en poder social como juzgar bien, ayudar, etc.
- Entre los 2 y 6 años los grupos más numerosos y comienzan las preferencias por compañeros y compañeras de juego del mismo sexo, ya que hacen distinción de intereses lúdicos de cada género por razones de cultura y transmisión de valores familiares con los roles de género estereotipados, como los juegos motores y rudos para los chicos frente a las actividades más tranquilas para las chicas.
- Crueldad con animales como juego es un claro factor de riesgo.

Las amistades cambian en cuanto a su percepción dependiendo de la edad. Así, en la infancia, la relación está basada en la conducta. Es decir, juegan juntos o juntas y comparten cosas. Pero también está basada en uno/a mismo/a, por lo que el resto acaba satisfaciendo la necesidad y los deseos individuales de la criatura. Son relaciones breves, que se rompen a la primera discusión. Mientras que, en la adolescencia, son más emocionales, comparten sentimientos y se consuelan. Tienen una relación mutua de deseos y necesidades lo que les hace tener relaciones intensas y duraderas, capaces de persistir ante discusiones graves.

La amistad es importante porque fomenta el desarrollo de la capacidad emocional, afirman la autoestima del niño o niña, ofrecen seguridad emocional, pero también intimidad y afecto. Sirven como guía y asistencia de momentos difíciles, es decir, ofrecen compañerismo. Pero en cambio, también existen factores de riesgo como el rechazo de los compañeros y compañeras y que los asocien con aquellos y aquellas que son considerados por los demás como antisociales. Algunas criaturas son rechazadas por su agresividad, otras por ser ineficaces en sus habilidades sociales o porque presentan algún trastorno de la conducta. También por su impulsividad, por no saber autorregularse, ser inquietas y distraídas, etc. En definitiva, porque las perciben como diferentes. El rechazo puede provocar que se junten con otros niños o niñas con conductas conflictivas, lo que amplifica las conductas antisociales. De la misma manera, la agresión, si se combina con el rechazo, puede conducir también a conductas asociales, sobre todo en varones.

En cambio, en la adolescencia, aumenta el tiempo y la frecuencia de las relaciones con las personas que considera iguales a la par que disminuye el tiempo que se pasa con los padres y madres. Asimismo, se producen tres transformaciones:¹⁴²

- Estabilización de las relaciones con lealtad e intimidad.
- Inicio de las relaciones románticas, es decir, se comienza la búsqueda sexual junto con presión social de las amistades.
- Formación de pandillas como búsqueda de la identidad y cohesión grupal ante la exclusión social.

En cuanto al desarrollo socioemocional en la adolescencia, las relaciones se basan en la intimidad, la lealtad y la confianza mutua. El grupo de pares se proporciona información apoyo emocional y consejo. Comparten pensamientos y sentimientos, por lo que son más sensibles a las necesidades y deseos de las otras personas. Se desarrollan habilidades sociales que aumentan la autoestima y fomenta la comprensión por las demás personas. Pese a que existen diferencias de género, en general, los efectos del grupo son beneficiosos, pero también puede existir una presión grupal negativa en forma de violencia grupal adolescente y soledad por exclusión.

Existen distintos tipos de violencia cuando se actúa con conciencia, pero algo escapa del control interno. Es decir, sí existe un razonamiento lógico, pero la regulación socio-emocional es más bien baja. Se agrupan en:¹⁴³

- Violencia identitaria, es decir, se asume una identidad colectiva en el marco de un grupo de referencia, afianzada por distintivos externos, ropa, atuendo, estilo, marca su pertenencia al grupo. Se basa en procesos de aprendizaje social como la imitación, identificación modelos, ritos de iniciación, identidad cultural...
- Violencia grupal: corresponde a las formas de agresión en grupo, irresponsable y lúdica como el maltrato a animales, gente sin techo, etc. La agresividad suele estar asociada de forma positiva a virilidad, liderazgo, fuerza, etc.
- Violencia por miedo, para evitar las agresiones, acoso escolar.

iv. Afectos

¹⁴² Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 7

¹⁴³ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 16

Se producen cambios en los afectos durante el cambio de la infancia a la adolescencia. Las emociones en la adolescencia han sido poco estudiadas, pero se puede establecer lo siguiente:

- Mejora la regulación emocional: mejores estrategias cognitivas y más confianza
- Más conocimiento sobre el efecto de sus estados afectivos en las demás personas y un mayor capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona.
- Mayor comprensión de las emociones ajenas e inferencias sobre las emociones de las demás personas.
- El o la adolescente es capaz de conciliar emociones contrarias, Además, presenta una mayor rapidez de cambio emocional y mayor intensidad afectiva como la tristeza, enojo, ideaciones suicidas, etc.
- El o la adolescente se caracteriza por intensidades inestables, caos emocional, complejidad.

Es importante la educación emocional tanto en la infancia como en la adolescencia ya que pueden darse situaciones negativas que comporten factores de riesgo como podría ser:

- Ignorar o quitar importancia a los sentimientos de las personas jóvenes, negando el problema o como trivial, con el objeto de eliminar la emoción. Focalizarse en emociones negativas empeora la situación
- Uso de amenaza o burla ante emociones negativas de las personas jóvenes. Las mociones negativas deben ser controladas, reflejan debilidad o mal carácter y muestran llamadas de atención o manipulación
- Aceptación incondicional de las emociones de las personas jóvenes favoreciendo la expresión, sin guiarla y sin hacer nada más favorece la confusión de lo que es bueno y lo que no.¹⁴⁴

Una buena educación emocional ha de validar emociones negativas, identificarlas, empatizar y ponerse en su lugar; pero también poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y estrategias para resolver el problema.

¹⁴⁴ Campos, B., Ester, C., Alarcón, B., & Angélica, M. (2013). *Relación entre los tipos de liderazgo del profesor y las emociones de los estudiantes en el aula.*

Los y las adolescentes en riesgo, es decir, que tienen más vulnerabilidad, suelen ser: quienes sufren exclusión, pertenecen a alguna tribu urbana, si están bajo el estrés adolescente, si consumen drogas y/o alcohol, si presentan conductas que manifiestan una clara dependencia tecnológica, si han sufrido acoso o abuso sexual, si tienes problemas de salud, sexualidad, sexismo, o han sufrido maltrato, anorexia...

v. Escuela

La escuela y el profesorado también funcionan como socializadores:¹⁴⁵

- Establecen “normas ocultas” que se transmiten para que la escuela esté bajo control como la obediencia, respeto a la autoridad, control de impulsos y gratificación inmediata, etc.
- Preferencia por el o la aprendiz con actitud receptiva conformista con las rutinas de la escuela, que alcanza metas altas y es poco exigente. El éxito de los niños y niñas en la escuela está afectado, por tanto, por la percepción del profesorado sobre sus habilidades: efecto de la profecía autocumplida.
- También se puede inculcar la indefensión aprendida o la gestión de conflictos en la escuela. El profesorado puede servir como modelo, como agentes de disciplina o como roles de género.
- Pueden formar en educación socio-emocional y diversidad. La etapa infantil es la más apropiada para trabajar desde un enfoque preventivo.
- Aportan contenidos y valores como organización de las clases, del patio, de la escuela
- Las actividades extraescolares, el deporte, la competitividad y el liderazgo frente otras actividades cooperativas por ejemplo.

El fracaso escolar es un importante factor de riesgo por ello, los profesores y profesoras tienen una importante labor ya que pueden servir como tutores o tutoras de resiliencia, ofreciendo protección emocional y fortaleciendo puntos fuertes, realizando llamadas de atención a las conductas incorrectas y alabando las positivas. El fracaso escolar tiene su importancia en los primeros años, ya que puede desencadenar conductas antisociales por ejemplo con los niños y niñas que repiten curso, quienes sufren rechazo o también a quienes etiquetan como “malotes/as”. La lectura sería un buen método como factor de protección.

¹⁴⁵ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

El contexto escolar en adolescencia¹⁴⁶ coincide con el paso de Primaria a Secundaria. Si esto implica un cambio de centro, requiere un proceso de socialización institucional. El centro debe atenuar el desconcierto, proporcionar apoyo. Centros que fomentan la participación democrática favorecen la individuación y autonomía.

58

Factores que influyen en la agresividad escolar: como la cultura del consumo, la cultura de la rentabilidad y eficacia económica., el culto al cuerpo joven y bello, el culto a la prisa y falta de tiempo, el culto al hedonismo y placer inmediato, el culto al individualismo y competitividad, el culto al éxito y orfandad del fracaso, las nuevas tecnologías, la crisis, paro, procesos migratorios, descrédito en la política, etc.¹⁴⁷

Los conocidos por distintos autores como niños tiranos se han formado junto con un desarrollo brutal del consumismo y deseo de obtención de bienes de forma inmediata. Tienen al hedonismo como filosofía vital. Todo ello, junto con una presión laboral sobre los padres y precariedad en una sociedad competitiva. Se suma a que los roles familiares no son claros, no se adoptan de roles de responsabilidad ni se educa la conciencia.¹⁴⁸

Ideas o guías que sirven para identificar los problemas de convivencia en los centros escolares:¹⁴⁹

- Manifestaciones agresivas: como conductas agresivas contra la propia institución escolar o hacia las normas de convivencia; agresiones intencionales para hacer daño; violencia en acciones que conllevan fuerza, impuestas y que provocan daño y destrucción: y, por último, el bullying que son las acciones negativas repetidas de manera persistente con desequilibrio de poder que persiguen intencionadamente hacer patente el esquema dominio-sumisión.
- Manifestaciones perturbadoras como la indisciplina en la falta de control de la conducta y falta de obediencia a normas externas; los disruptores o interrupciones molestas de la actividad escolar; y el desinterés académico a causa de la falta de motivación, desdén y desinterés por la escuela.

El acoso escolar se produce, según la RAE, “en centros de enseñanza” y “es el acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejarlo ante los demás”.¹⁵⁰ Mientras

¹⁴⁶ Oliva, A. (1999). *Desarrollo social en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

¹⁴⁷ Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú.

¹⁴⁸ Banderas, A. (2010). *Pequeños tiranos*. Madrid: Cúpula.

¹⁴⁹ Serrano, Á. (ed.) (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

que, según la AEP en su página web “En Familia AEP” la definición del préstamo anglosajón “bullying” sería el “acoso entre iguales: cuando alguien es perseguido, importunado y molestado de forma repetida por parte de su grupo de iguales, en entornos de convivencia como el medio escolar, los lugares de ocio, deporte o el vecindario”.¹⁵¹ De esta manera podemos considerar más completa la definición de bullying, ya que, aunque puede darse o iniciarse el acoso en la escuela, no podemos ignorar su incidencia en el resto de los entornos donde los y las menores desarrollan su vida diaria con grupos de personas iguales. Esto acaba con la falsa creencia de que este tipo de acoso solo puede suceder en entornos escolares, lo que provoca que a menudo se ignoren situaciones que deberían de ser intervenidas. “El niño acosado puede sufrir maltrato de tipo físico, emocional o abuso sexual. Puede ser directo o indirecto por manipulación del grupo de pares, personal o realizarse por medio de las redes sociales o los teléfonos móviles, lo que es conocido como ciberacoso”.¹⁵²

Algunos datos que nos brinda la asociación británica “Beat Bullying”, alrededor de 24 millones de niños, niñas y personas jóvenes sufren algún tipo de acoso cada año, lo que supone que, a aproximadamente el 70% de la población infantil o juvenil sufren este tipo de maltrato en algún momento de sus vidas. Este mismo estudio también establece que, según datos de 41 suicidios consumados en EE. UU., Canadá, Reino Unido y Australia, un 78% de los casos habían sufrido “bullying” o “ciberbullying”.

Se debe categorizar el acoso entre iguales, ya que no todas las situaciones son iguales ni la persona acosadora actúa movida por las mismas motivaciones. De esta manera se puede dividir en dos clasificaciones:

- Tipos de acoso entre iguales según el “modus operandi” de la persona acosadora. Desde una dimensión conductual se caracteriza por un conjunto de agresiones o vejaciones físicas y verbales, así como intimidaciones psicológicas, aislamiento social, acoso sexual directo o ciberacoso. Estos modos de acoso no son excluyentes unos de otros y también pueden darse de manera escalonada de menor a mayor violencia de manera progresiva.
- Tipos de acoso entre iguales según la motivación de la persona acosadora. Desde una dimensión cognitiva se caracteriza por realizarse por razones xenófobas, racistas o

¹⁵⁰ Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

¹⁵¹ AEP, En Familia (2014). *Bullying: acoso entre iguales*. Disponible en: <https://enfamilia.aeped.es/vida-sana/bullying-acoso-entre-iguales>

¹⁵² AEP, En Familia (2014). *Bullying: acoso entre iguales*. Disponible en: <https://enfamilia.aeped.es/vida-sana/bullying-acoso-entre-iguales>

religiosas, pero también por razones de género o por causas homófobas o tránsfobas, como también por gordofobia o apariencia física. Estas motivaciones son complicadas separar unas de otras, ya que pueden presentarse de manera simultánea.

vi. Carreras criminales

Cada persona sigue una ruta de desarrollo donde se pueden identificar:¹⁵³

- Factores de riesgo: comunes en los antecedentes de muchas personas que delinquen: fracaso escolar, consumo de alcohol, compañeros y compañeras antisociales, victimización durante la niñez, etc. Se trata de experiencias sociales, familiares y psicológicas que aumentan la probabilidad de que una persona muestre comportamiento antisocial o delictivo.
- Factores de protección (características o experiencias que ayudan a evitar que los niños y niñas manifiesten comportamiento antisocial grave).

La mayor parte de variables pueden funcionar simultáneamente como variables de riesgo y variables de protección. Una variable es protectora si sirve para reducir o aminorar los efectos patógenos de riesgo, modera la relación entre los factores de riesgo y la conducta problema.

Factores de riesgo próximos y distantes. Muchos de estos efectos son indirectos, a modo de reacción en cadena. Aunque lo importante es la acumulación para un mayor efecto, ya sea de protección como de riesgo.

Es importante comentar que ser pobre no significa ser delincuente. La pobreza aumenta la probabilidad de ser delincuente, pero también de ser víctima. La pobreza va asociada a desigualdades en recursos, discriminación, condiciones de vida inseguras, desempleo, escuelas inadecuadas, estrés familiar, falta de apoyo, etc. Idéntico razonamiento se da con hogar monoparental.

Factores influyentes de riesgo:¹⁵⁴

¹⁵³ I Canals, J. C., & i Guillaumet, À. L. Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Disponible en: https://sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf

¹⁵⁴ I Canals, J. C., & i Guillaumet, À. L. Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Disponible en: https://sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf

- Factores sociales de riesgo como la pobreza, el rechazo a edad temprana por los compañeros y compañeras, la asociación con compañeros y compañeras antisociales, la inadecuada atención recibida durante el periodo preescolar o la de después de la jornada escolar y el fracaso académico.
- Factores parentales y familiares de riesgo como un hogar monoparental, o un estilo parental permisivo o laxo, o padres y madres con psicopatologías, menores que hayan sufrido previamente maltrato físico, emocional o alguna negligencia. También a causa de la violencia doméstica o por el abuso de sustancias tóxicas. Pero también por tener hermanos y/o hermanas antisociales.
- Factores psicológicos de riesgo como la falta de empatía, el trastorno del apego, la crueldad con los animales, diferencias cognitivas y de lenguaje, bajas puntuaciones de Coeficiente Intelectual, trastornos de déficit de atención, trastornos de conducta o el negativista desafiante.

Las carreras delictivas son como procesos donde diferentes riesgos se acumulan y se refuerzan mutuamente, generando una reacción en cadena. Aspectos clave de los modelos del riesgo acumulado y de cascada del desarrollo que sirven para entender la carrera criminal:¹⁵⁵

- Modelo de riesgo acumulado: También llamado modelo de riesgos múltiples predice los resultados emocionales y de salud mental negativos durante la vida. Es un enfoque aditivo (ya que se basa en una suma) para evaluar los efectos generales de los riesgos sobre el desarrollo. Se enfoca en las influencias ambientales, psicológicas y sociales dañinas, las cuales aumentan el riesgo de un desarrollo inadaptado. Además, presta especial atención a la identificación de los niños y niñas que enfrentan múltiples factores de riesgo y al desarrollo de formas para reducir esos factores. Por ello, es poco probable que cualquier factor de riesgo por sí solo cause comportamiento antisocial, agresivo o violento: la clave es la acumulación y exposición a múltiples factores de riesgo, en ausencia de suficientes factores de protección.¹⁵⁶
- Modelo de cascada del desarrollo: También se conoce como modelo de cascada dinámica predice resultados conductuales negativos en la vida, pero también predice resultados positivos. Es un método interactivo para evaluar los efectos en las rutas de desarrollo, el

¹⁵⁵ Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental science*, 19(2), 179-194.

¹⁵⁶ Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental science*, 19(2), 179-194.

cual se enfoca en el desarrollo de competencia y en la resiliencia para reducir el desarrollo inadaptado. También presta especial atención a las intervenciones y oportunidades dirigidas con precisión, diseñadas para promover cascadas positivas a través del desarrollo de competencia y resiliencia. Las habilidades de desarrollo de una persona, o su déficit, mejoran, afectan o determinan la siguiente habilidad o déficit a lo largo de la trayectoria de vida. Por tanto, las experiencias negativas tempranas pueden alterar la trayectoria del desarrollo de un niño o niña.¹⁵⁷

Pero también son importantes las cascadas positivas. Las trayectorias pueden desviarse en cada etapa subsiguiente de desarrollo por medio de la interacción con compañeros y compañeras, la escuela, los padres y madres, etc.¹⁵⁸

Algunos ejemplos de factores de riesgo son los siguientes:¹⁵⁹

- Patrones de activación y/o de inhibición, influencias hormonales, neurotoxinas, traumatismos o lesiones cerebrales, desnutrición, etc.
- Emocionales como ira, miedo, aversión, la impulsividad, la búsqueda sensaciones y riesgo. Pero también los valores y las emociones autoconscientes como vergüenza, culpa, empatía, autoestima...
- La ausencia y/o presencia de vínculos seguros, autonomía, relación con padres y madres, figura modelo prosocial y/o antisocial
- Disciplina, afecto, comunicación, exigencia, límites Clima escolar respeto y colaboración, normas precisas, incitación logro, supervisión y responsabilidades
- La ausencia de autocrítica y déficit en el sentimiento de culpa, capacidad para aprender, falta de locus de control interno. Autoestima y autoeficacia, valores prosociales y percepción no distorsionada de la realidad ayuda a evitar los déficits.
- El éxito y/ o fracaso escolar, así como la habilidad profesional.
- Los modelos de enfrentar y solucionar problemas

¹⁵⁷ Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental science*, 19(2), 179-194.

¹⁵⁸ Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental science*, 19(2), 179-194.

¹⁵⁹ Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

En cuanto a los factores de protección, de forma generalizada, se destacan los siguientes: los biológicos (efectos indirectos), personalidad (temperamento/carácter), competencias cognitivas, vínculos con personas significativas, prácticas de crianza y clima educativo, cognición social (ideas sobre la autopercepción, sobre las demás personas y creencias), procesamiento información, vínculo con la escuela, rendimiento escolar y empleo, redes sociales y grupos de pares, factores de comunidad.¹⁶⁰

También existen diferencias de género en cuanto a las conductas antisociales:¹⁶¹

- A las niñas se les enseña a no ser abiertamente agresivas, mientras que a los varones se les alienta a la agresividad. Las niñas al jugar con otras niñas encuentran menos compañeras que les sirvan de modelo de conducta antisocial. Las niñas tienen una mayor probabilidad de victimización sexual y problemas de autoestima. Es más probable que las chicas huyan de casa por victimización en el hogar y opten por la prostitución para sobrevivir.
- Un factor de riesgo es la crianza punitiva, las relaciones con compañeros violentos y abusos sexuales previos.
- Es más probable que se dé en hombres el patrón de comportamiento que en las mujeres. El comportamiento antisocial de las niñas se retrasa debido a factores de socialización. Lo muestran sobre todo en la adolescencia.

Variables y procesos psicosociales implicados en la formación de una conducta criminal:¹⁶²

- Personalidad: Donde influye la identidad, el autoconcepto y la autoestima. Pero también la auto-eficacia y el aplomo. Hay personalidades relacionadas con el delito como las que buscan nuevas sensaciones y riesgos. Pero también existen trastornos de la personalidad o de conducta como la negativista desafiante o la disocial. Es importante también la inteligencia y la resiliencia.
- Cognitivos: Visión positiva del ser humano de cooperación, no de competencia. También se desarrolla el razonamiento moral y la conciencia. Se adoptan valores de diversidad, igualdad y respeto. La responsabilidad, la planificación de metas realistas y la tolerancia a la frustración es lo contrario a las distorsiones cognitivas o la falta de control interno.

¹⁶⁰ Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

¹⁶¹ Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

¹⁶² Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

- **Afectivos:** Como la empatía, que es buena o el autocontrol frente a la impulsividad. Si predominan emociones negativas como la ira, la venganza, los celos, el miedo o la culpa puede ser factores de riesgo de gran envergadura, frente al apego, la aceptación, la seguridad, el amor o la amistad que pueden servir como efectos de protección.
- **Sociales:** Habilidades sociales en la comunicación como la asertividad, críticas, escucha activa, etc., son siempre positivas y conducen a una conducta prosocial de igual manera que lo hacen las habilidades en resolución de conflictos. Pero es también en este componente social donde se circunscribe el aprendizaje social, la psicología de los grupos junto con la presión grupal, la adopción de roles de género y las etiquetas.

vii. Medios de comunicación

Según los estudios sobre violencia de Bandura, se produce un efecto de desensibilización al no comprender el castigo al “malo” en series y películas lo que puede llevar a una imitación de conductas.¹⁶³ Esto puede darse en imágenes violentas sexuales que luego los y las adolescentes pueden reproducir con sus parejas mientras piensan que esas conductas que están realizando son normales.

En párvulos, se capta más la atención los contenidos violentos que los prosociales. Además, se aprende la cultura del consumo. La televisión fomenta conductas estereotipadas donde la mujer tiene una conducta pasiva y el hombre activa a la vez que se castiga a la mujer activa. Los héroes y protagonistas son masculinos y puede generar problemas de identificación en niños de protagonistas femeninas. Todo ello sirve para aprender sobre la sexualidad.

Lo mismo sucede con los videojuegos, con internet y las redes sociales, todas estas conductas estereotipadas se reproducen a una velocidad vertiginosa y está al alcance de todos y todas, lo cual dificulta más la lucha para erradicar la violencia de género.

d. Violencia y comportamientos asociales en menores.

¿Qué constituye un comportamiento “antisocial”? Algunos ejemplos de comportamiento antisocial son la violencia como las peleas, el abuso de drogas, robo, mentira persistente,

¹⁶³ Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*.

vandalismo, absentismo escolar, huidas de casa, conducir de modo imprudente o bajo efectos de alcohol, comportamientos sexuales no responsables y ausencia de una actividad productiva mínimamente estable.¹⁶⁴

- Se entiende por conducta antisocial como aquella conducta que infringe reglas y expectativas sociales importantes o viola los derechos de las demás personas (muchas de ellas reflejan acciones contra el entorno, personas o propiedades).
- Ni toda violencia es antisocial ni todo comportamiento antisocial es violento. Una “sana rebeldía” no tiene por qué ser antisocial, puede ser inherente a crecer y madurar.

Conviene hacer distinciones conceptuales entre agresividad, violencia y delincuencia:¹⁶⁵

- La agresividad es la capacidad de respuesta para defenderse de los potenciales peligros que provienen del exterior, por lo que es una respuesta adaptativa. Aun así, existen inhibidores naturales para el mantenimiento de la especie. Pero también existe, por razones culturales, la agresividad lúdica, reactiva e instrumental.
- Se conoce como violencia a la interacción entre la agresividad y la cultura y posee un efecto destructivo sobre las personas u objetos, lo que supone una disfunción social. Es solamente humana a diferencia de la agresividad y tiene la intención de causar daño. El odio a las otras personas y diferentes tipos de violencia.
- La delincuencia es la infracción de una norma penal junto con la reacción social negativa y la etiqueta de delito. También se la considera como la transgresión de valores sociales vigentes en una comunidad en un momento histórico determinado. Además, puede venir acompañada o no de conductas violentas.

Definiciones de delincuencia juvenil o personas menores infractoras:¹⁶⁶

- Definición legal: comportamiento contra el código penal que comete una persona que no ha alcanzado la edad adulta, según la legislación. La edad no es un criterio “sencillo” para precisar la definición de delincuencia.

¹⁶⁴ De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

¹⁶⁵ De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

¹⁶⁶ De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

- Definición social: amplia variedad de comportamientos considerados inapropiados, como el comportamiento agresivo, la intimidación a otras personas, el ausentismo escolar, el acoso escolar, pequeños hurtos, el vandalismo, el consumo de sustancias tóxicas. Aunque no todos esos comportamientos se consideran delito.

66

Definición psicológica: un o una adolescente en conflicto con la ley penal tiene un trastorno de conducta o manifiesta un comportamiento antisocial grave como provocar incendios, abusar sexualmente de menores, etc.

Las cuatro formas de agresión que se distinguen durante la infancia, se clasifican en:¹⁶⁷

- La agresión instrumental consiste en una conducta dañina cuyo fin es conseguir algo (como un juguete o un lugar en la fila) que alguien más posee. A menudo aumenta de los 2 a los 8 años e involucra objetos más que personas. Es bastante normal y más egocéntrica que antisocial.
- La agresión reactiva es represalia impulsiva por un daño, ya sea intencionado o accidental, que puede ser verbal y/o físico. Indica la ausencia de regulación emocional, característica de los niños y niñas de 2 años. Un niño de 5 años debe ser capaz de detenerse y pensar antes de reaccionar.
- La agresión relacional son acciones no físicas, como insultos o rechazo social, dirigidas a causar daño a las relaciones sociales de la víctima y a otras personas. Implica un ataque personal y, por lo tanto, es directamente antisocial. Puede ser muy dañina, y es más frecuente a medida que los niños y niñas adquieren mayor conciencia social.
- La agresión intimidatoria es un ataque físico o verbal, repetido y sin provocación previa, especialmente contra víctimas que tienden a no defenderse. Tanto en las personas agresoras como en las víctimas, es un signo de escasa regulación emocional. Las personas adultas deben intervenir antes de los años escolares.

¿Qué pasa cuando hay una presencia recurrente de conducta destructiva y contraria a las normas sociales?:

- Dentro de la conducta antisocial o disocial se encuentran los trastornos graves del comportamiento o trastornos de conducta (APA): que se caracteriza por la presencia de un patrón frecuente o estable de hostilidad o agresividad en el o la menor, así como una

¹⁶⁷ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 10

pérdida de capacidad para controlar los impulsos, que supone un deterioro en la vida diaria y que es incontrolable.

- No es lo mismo, conductas problemáticas propias de la edad, que suelen desaparecer poco a poco, que un trastorno de conducta que se agudiza.
- La distorsión no es solo del comportamiento, sino también la autoestima, la regulación de emociones, la capacidad de aprender, las distorsiones en la interpretación de la conducta de las demás personas, el egocentrismo, etc.

67

Se considera trastorno de conducta a un patrón de conducta en el que el niño o la niña ignora los derechos de las demás personas o viola las normas y papeles propios de su edad. Síntomas incluidos en el diagnóstico de los trastornos de conducta son: absentismo escolar, escapadas de más de un día al menos dos veces cuando se vive en casa, consumo alcohol u otras sustancias antes de los 13 años o consumo reiterado en los últimos meses, sustraer objetos sin enfrentarse a la víctima, destrucción deliberada de la propiedad ajena, incendiar con intención de causar daño, forzar la entrada a la casa, edificio o coche ajeno, iniciar peleas con otras personas que no viven en casa, tener una conducta cruel con los animales, ser cruel con las personas, robar enfrentándose a la víctima, emplear un arma en más de una ocasión, mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, objetos o drogas, forzar a alguien sexualmente...¹⁶⁸

Otras categorías distintas del trastorno de conducta que incluyen conducta antisocial son las siguientes:¹⁶⁹

- Trastorno de rebeldía desafiante: un patrón de oposición provocativa, negativa y desobediente hacia la autoridad la cual es evidente en conductas tales como infracciones de reglas menores, rabietas, discusiones o tozudez. Sin embargo, no hay violaciones importantes de los derechos básicos de las demás personas o de reglas y normas sociales. El inicio se sitúa entre los 3 y los 18 años.
- Trastorno de adaptación con alteración de la conducta: es una reacción de inadaptación a un factor de estrés identificable que tenga lugar en los tres meses posteriores al factor de estrés. La reacción incluye el deterioro del funcionamiento diario y síntomas que parecen ser reacción directa al factor de estrés. Este diagnóstico se reserva para la situación en la

¹⁶⁸ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

¹⁶⁹ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

que los síntomas incluyen aquellos de trastornos como peleas, vandalismo y absentismo escolar.

- Trastorno de personalidad antisocial: es una conducta antisocial característica de un funcionamiento prolongado en el que hay un deterioro significativo de áreas sociales y ocupacionales. El diagnóstico incluye un patrón de conducta antisocial continuada. Para este diagnóstico, la persona debe tener al menos 18 años, pero el comienzo del trastorno debe ser anterior a los 15 y mantenerse en el tiempo.
- Condiciones no debidas a un trastorno mental: son las acciones antisociales aisladas más que los patrones de conducta antisocial que sugieren un trastorno mental más prolongado. Por ejemplo, el contacto entre padre/madre e hijo/hija que no parece reflejar un patrón de conducta antisocial o un trastorno mental.

Trastornos de conducta y Trastornos de Personalidad relacionados con conducta antisocial en infancia y/o adolescencia:

- Trastornos disruptivos, de control de impulsos y de conducta como el negativista desafiante, el explosivo intermitente, el antisocial de personalidad o trastorno de la personalidad, la piromanía o la cleptomanía.
- Trastornos de personalidad como el paranoide, esquizoide o el esquizotípico, pero también el trastorno antisocial de la personalidad, el histriónico de personalidad, el narcisista de personalidad, el de evitación, el de dependencia o el obsesivo-compulsivo.

Trastorno Antisocial de la Personalidad es un patrón general de desprecio y violación de los derechos de las demás personas, que comienza en la infancia o el principio de la adolescencia y continúa en la edad adulta, presenta las siguientes identificaciones:¹⁷⁰

- Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de las demás personas que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems: (1) fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención (2) deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otras personas para obtener un beneficio personal o por placer (3) impulsividad o incapacidad para planificar el futuro (4) irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas

¹⁷⁰ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

repetidas o agresiones (5) despreocupación imprudente por su seguridad o la de las demás personas (6) irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas (7) falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otras personas.

- La persona tiene al menos 18 años.
- Existen pruebas de un trastorno de conducta que comienza antes de la edad de 15 años.
- El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maníaco.

Teorías del desarrollo de la delincuencia:¹⁷¹

- Trayectorias o rutas del desarrollo son cambios en el crecimiento cognitivo, emocional y social de una persona a medida que se aproxima hacia la adultez (es como un proceso de desarrollo).
- Modelo de riesgo acumulado y en cascada implica múltiples factores en la génesis del comportamiento antisocial.

Además, estas mismas teorías diferencian entre:

- Personas infractoras persistentes durante toda la vida (IPV): el comportamiento criminal o antisocial comienza a una edad temprana (quizás los tres años) y dicho comportamiento continúa durante toda la vida de la persona. Estos tipos de comportamientos son bastante diversos, pero los antecedentes de desarrollo con frecuencia se manifiestan problemas neurológicos, TDAH, problemas en la conducta. Las habilidades académicas por lo general están por debajo del promedio mientras que las habilidades interpersonales o sociales también están por debajo del promedio.
- Personas infractoras limitadas al periodo adolescente (ILA): el comportamiento criminal o antisocial, en este caso, comienza más adelante, en los primeros años de la adolescencia normalmente y que, por lo general, estos comportamientos cesan al llegar a la adultez temprana. El tipo de comportamientos criminal también son diversos. Los antecedentes del desarrollo, por lo general, es normal y sin problemas neurológicos. Las habilidades

¹⁷¹ Moffitt, Terrie E., (1993) La adolescencia y la vida-limitada-Curso de Comportamiento antisocial persistente: Una taxonomía del desarrollo. *Psychological Review* 100:674-701.

académicas están en el nivel promedio o por debajo de este y en cuanto a las habilidades interpersonales, en el nivel promedio o por encima de este.

¿Qué constituye un comportamiento “antisocial”? Algunos ejemplos de comportamiento antisocial son la violencia como las peleas, el abuso de drogas, robo, mentira persistente, vandalismo, absentismo escolar, huidas de casa, conducir de modo imprudente o bajo efectos de alcohol, comportamientos sexuales no responsables y ausencia de una actividad productiva mínimamente estable.¹⁷²

70

- Se entiende por conducta antisocial como aquella conducta que infringe reglas y expectativas sociales importantes o viola los derechos de las demás personas (muchas de ellas reflejan acciones contra el entorno, personas o propiedades).
- Ni toda violencia es antisocial ni todo comportamiento antisocial es violento. Una “sana rebeldía” no tiene por qué ser antisocial, puede ser inherente a crecer y madurar.

Conviene hacer distinciones conceptuales entre agresividad, violencia y delincuencia:¹⁷³

- La agresividad es la capacidad de respuesta para defenderse de los potenciales peligros que provienen del exterior, por lo que es una respuesta adaptativa. Aun así, existen inhibidores naturales para el mantenimiento de la especie. Pero también existe, por razones culturales, la agresividad lúdica, reactiva e instrumental.
- Se conoce como violencia a la interacción entre la agresividad y la cultura y posee un efecto destructivo sobre las personas u objetos, lo que supone una disfunción social. Es solamente humana a diferencia de la agresividad y tiene la intención de causar daño. El odio a las otras personas y diferentes tipos de violencia.
- La delincuencia es la infracción de una norma penal junto con la reacción social negativa y la etiqueta de delito. También se la considera como la transgresión de valores sociales vigentes en una comunidad en un momento histórico determinado. Además, puede venir acompañada o no de conductas violentas.

Definiciones de delincuencia juvenil o personas menores infractoras:¹⁷⁴

¹⁷² De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

¹⁷³ De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

- Definición legal: comportamiento contra el código penal que comete una persona que no ha alcanzado la edad adulta, según la legislación. La edad no es un criterio “sencillo” para precisar la definición de delincuencia.
- Definición social: amplia variedad de comportamientos considerados inapropiados, como el comportamiento agresivo, la intimidación a otras personas, el ausentismo escolar, el acoso escolar, pequeños hurtos, el vandalismo, el consumo de sustancias tóxicas. Aunque no todos esos comportamientos se consideran delito.

Definición psicológica: un o una adolescente en conflicto con la ley penal tiene un trastorno de conducta o manifiesta un comportamiento antisocial grave como provocar incendios, abusar sexualmente de menores, etc.

Las cuatro formas de agresión que se distinguen durante la infancia, se clasifican en:¹⁷⁵

- La agresión instrumental consiste en una conducta dañina cuyo fin es conseguir algo (como un juguete o un lugar en la fila) que alguien más posee. A menudo aumenta de los 2 a los 8 años e involucra objetos más que personas. Es bastante normal y más egocéntrica que antisocial.
- La agresión reactiva es represalia impulsiva por un daño, ya sea intencionado o accidental, que puede ser verbal y/o físico. Indica la ausencia de regulación emocional, característica de los niños y niñas de 2 años. Un niño de 5 años debe ser capaz de detenerse y pensar antes de reaccionar.
- La agresión relacional son acciones no físicas, como insultos o rechazo social, dirigidas a causar daño a las relaciones sociales de la víctima y a otras personas. Implica un ataque personal y, por lo tanto, es directamente antisocial. Puede ser muy dañina, y es más frecuente a medida que los niños y niñas adquieren mayor conciencia social.
- La agresión intimidatoria es un ataque físico o verbal, repetido y sin provocación previa, especialmente contra víctimas que tienden a no defenderse. Tanto en las personas agresoras como en las víctimas, es un signo de escasa regulación emocional. Las personas adultas deben de intervenir antes de los años escolares.

¹⁷⁴ De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.

¹⁷⁵ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana. Cap. 10

¿Qué pasa cuando hay una presencia recurrente de conducta destructiva y contraria a las normas sociales?:

- Dentro de la conducta antisocial o disocial se encuentran los trastornos graves del comportamiento o trastornos de conducta (APA): que se caracteriza por la presencia de un patrón frecuente o estable de hostilidad o agresividad en el o la menor, así como una pérdida de capacidad para controlar los impulsos, que supone un deterioro en la vida diaria y que es incontrolable.
- No es lo mismo, conductas problemáticas propias de la edad, que suelen desaparecer poco a poco, que un trastorno de conducta que se agudiza.
- La distorsión no es solo del comportamiento, sino también la autoestima, la regulación de emociones, la capacidad de aprender, las distorsiones en la interpretación de la conducta de las demás personas, el egocentrismo, etc.

Se considera trastorno de conducta a un patrón de conducta en el que el niño o la niña ignora los derechos de las demás personas o viola las normas y papeles propios de su edad. Síntomas incluidos en el diagnóstico de los trastornos de conducta son: absentismo escolar, escapadas de más de un día al menos dos veces cuando se vive en casa, consumo alcohol u otras sustancias antes de los 13 años o consumo reiterado en los últimos meses, sustraer objetos sin enfrentarse a la víctima, destrucción deliberada de la propiedad ajena, incendiar con intención de causar daño, forzar la entrada a la casa, edificio o coche ajeno, iniciar peleas con otras personas que no viven en casa, tener una conducta cruel con los animales, ser cruel con las personas, robar enfrentándose a la víctima, emplear un arma en más de una ocasión, mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, objetos o drogas, forzar a alguien sexualmente...¹⁷⁶

Otras categorías distintas del trastorno de conducta que incluyen conducta antisocial son las siguientes:¹⁷⁷

- Trastorno de rebeldía desafiante: un patrón de oposición provocativa, negativa y desobediente hacia la autoridad la cual es evidente en conductas tales como infracciones de reglas menores, rabietas, discusiones o tozudez. Sin embargo, no hay violaciones

¹⁷⁶ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

¹⁷⁷ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

importantes de los derechos básicos de las demás personas o de reglas y normas sociales. El inicio se sitúa entre los 3 y los 18 años.

- Trastorno de adaptación con alteración de la conducta: es una reacción de inadaptación a un factor de estrés identificable que tenga lugar en los tres meses posteriores al factor de estrés. La reacción incluye el deterioro del funcionamiento diario y síntomas que parecen ser reacción directa al factor de estrés. Este diagnóstico se reserva para la situación en la que los síntomas incluyen aquellos de trastornos como peleas, vandalismo y absentismo escolar.
- Trastorno de personalidad antisocial: es una conducta antisocial característica de un funcionamiento prolongado en el que hay un deterioro significativo de áreas sociales y ocupacionales. El diagnóstico incluye un patrón de conducta antisocial continuada. Para este diagnóstico, la persona debe tener al menos 18 años, pero el comienzo del trastorno debe ser anterior a los 15 y mantenerse en el tiempo.
- Condiciones no debidas a un trastorno mental: son las acciones antisociales aisladas más que los patrones de conducta antisocial que sugieren un trastorno mental más prolongado. Por ejemplo, el contacto entre padre/madre e hijo/hija que no parece reflejar un patrón de conducta antisocial o un trastorno mental.

Trastornos de conducta y Trastornos de Personalidad relacionados con conducta antisocial en infancia y/o adolescencia:

- Trastornos disruptivos, de control de impulsos y de conducta como el negativista desafiante, el explosivo intermitente, el antisocial de personalidad o trastorno de la personalidad, la piromanía o la cleptomanía.
- Trastornos de personalidad como el paranoide, esquizoide o el esquizotípico, pero también el trastorno antisocial de la personalidad, el histriónico de personalidad, el narcisista de personalidad, el de evitación, el de dependencia o el obsesivo-compulsivo.

Trastorno Antisocial de la Personalidad es un patrón general de desprecio y violación de los derechos de las demás personas, que comienza en la infancia o el principio de la adolescencia y continúa en la edad adulta, presenta las siguientes identificaciones:¹⁷⁸

¹⁷⁸ Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

- Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de las demás personas que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems: (1) fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención (2) deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otras personas para obtener un beneficio personal o por placer (3) impulsividad o incapacidad para planificar el futuro (4) irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones (5) despreocupación imprudente por su seguridad o la de las demás personas (6) irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas (7) falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otras personas.
- La persona tiene al menos 18 años.
- Existen pruebas de un trastorno de conducta que comienza antes de la edad de 15 años.
- El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maniaco.

Teorías del desarrollo de la delincuencia:¹⁷⁹

- Trayectorias o rutas del desarrollo son cambios en el crecimiento cognitivo, emocional y social de una persona a medida que se aproxima hacia la adultez (es como un proceso de desarrollo).
- Modelo de riesgo acumulado y en cascada implica múltiples factores en la génesis del comportamiento antisocial.

Además, estas mismas teorías diferencian entre:

- Personas infractoras persistentes durante toda la vida (IPV): el comportamiento criminal o antisocial comienza a una edad temprana (quizás los tres años) y dicho comportamiento continúa durante toda la vida de la persona. Estos tipos de comportamientos son bastante diversos, pero los antecedentes de desarrollo con frecuencia se manifiestan problemas neurológicos, TDAH, problemas en la conducta.

¹⁷⁹ Moffitt, Terrie E., (1993) La adolescencia y la vida-limitada-Curso de Comportamiento antisocial persistente: Una taxonomía del desarrollo. *Psychological Review* 100:674-701.

Las habilidades académicas por lo general están por debajo del promedio mientras que las habilidades interpersonales o sociales también están por debajo del promedio.

- Personas infractoras limitadas a la adolescencia (ILA): el comportamiento criminal o antisocial, en este caso, comienza más adelante, en los primeros años de la adolescencia normalmente y que, por lo general, estos comportamientos cesan al llegar a la adultez temprana. El tipo de comportamientos criminal también son diversos. Los antecedentes del desarrollo, por lo general, es normal y sin problemas neurológicos. Las habilidades académicas están en el nivel promedio o por debajo de este y en cuanto a las habilidades interpersonales, en el nivel promedio o por encima de este.

75

e. El victimario en violencia de género

El conflicto tiene un esquema básico del comportamiento. Tiene su parte cognitiva, la afectiva o emocional y la fáctica o los hechos que han acontecido. De esta forma en comportamiento presenta variables internas o externas explicadas la primera por el reduccionismo psicológico que establece tres dimensiones: qué pienso, qué siento y qué hago, las cuales tienen interacción con las externas. El reduccionismo sociológico explicaría las externas que es el medio o el contexto social, económico o cultural que, a su vez, influyen a las internas. Esta interacción entre las internas y externas sirve para explicar el comportamiento. Aunque también tiene su incidencia los hábitos individuales.¹⁸⁰

Los agresores suelen presentar pensamientos que les alteran, humillan o en los que necesitan controlar y someter a la persona, justificando la violencia y culpabilizando a la víctima. Utilizan por tanto frases como: “Me provoca” “Quiere humillar” “No hace lo que pido” “Me falta el respeto” “Tiene que cambiar” “Así aprenderá”.¹⁸¹ Estos pensamientos son potenciados por los estereotipos de género. Además, también les cuesta expresar sus emociones provocadas por la educación tradicional que les impide gestionar eficazmente las emociones. Utilizan la violencia para dejar bien clara la masculinidad y quien manda. Así, el violento siente malestar interno, sensación de inadecuación, baja autoestima, inseguridad, dificultad para reconocer y expresar emociones y sentimientos, falta de empatía... Ligado, por lo general, al no poder estar “a la altura” de lo que se espera de un “hombre”. Algunos estudios establecen que el miedo a no ser

¹⁸⁰ Cabrera Mercado, Rafael. (2017) *La mediación como método para la resolución de conflictos*. Ed. Dykinson.

¹⁸¹ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 209

“suficientemente hombre” les lleva a la violencia sobre las mujeres con tal de mostrar “virilidad”.¹⁸²

En cuanto al perfil del agresor, se pueden destacar ciertas tácticas que utilizan con tal de controlar y aislar a la mujer de las cuales podemos destacar que suelen actuar secretamente, niegan los sucesos y culpan de ellos a la mujer. También confabulan con otras personas para actuar contra su pareja. Por otro lado minimizan los hechos y no aceptan la responsabilidad de sus actos.¹⁸³

La violencia sexual en adolescentes es aquel tipo de violencia que puede ir desde el acoso verbal hasta la penetración forzada. Puede incluir, además, algún tipo de coacción como la intimidación o fuerza física.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia sexual como: “todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”.¹⁸⁴

Incluye, entre otros: violación por desconocidos o conocidos, insinuaciones sexuales no deseadas o acoso sexual (en la escuela, el lugar de trabajo, violación sistemática, abuso sexual de persona física o mentalmente discapacitada, violación y abuso sexual de niños...¹⁸⁵

Es un problema social que afecta a todos los rangos de edad. Ha aumentado en los últimos años el número de personas adolescentes condenadas por este tipo de delitos. Además, existen muchos casos en los que no se decide denunciar por miedo o vergüenza.

Los factores de riesgo son los antagonistas de los factores protectores, es decir, son aquellos que potencialmente aumentan la probabilidad de caer en un comportamiento de riesgo. En este caso, se agrupan en:

- Los y las familiares como es un vínculo débil con los padres y madres los cuales pueden presentar unos modelos de crianza autoritarios o negligentes y también porque las

¹⁸² Jacobson, N.; Gottman, J. (2001) *Hombres que agreden a sus mujeres. Como poner fin a las relaciones abusivas*. Barcelona: Paidós.

¹⁸³ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesis, EQUAL. Pp.23

¹⁸⁴ Organización Mundial de la Salud. (2011) *Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

¹⁸⁵ Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

personas que cometen este tipo de delitos suelen presentar una baja comunicación entre sus miembros familiares.

- En la escuela al explicar con poca claridad las normas de comportamiento sexual con tal de hacer frente a los tabúes, mitos y creencias erradas frente a la sexualidad
- En los medios de comunicación existe una clara falta de supervisión en cuando a la reproducción de contenidos que pueden favorecer este tipo de conductas las cuales también pueden surgir en series, películas o videojuegos.

77

Los factores de protección son aquellos que contribuye a disminuir o controlar los factores de riesgo reduciéndose la posibilidad de caer en un comportamiento de riesgo, en los que se destaca:

- Valores familiares donde se promueve diálogo y comunicación. Utilizan ciertas situaciones cotidianas para aclarar dudas y curiosidades.
- En la escuela es importante enseñar a los niños y niñas a expresar sus emociones y sentimientos. Los niños y niñas deben recibir información clara y sencilla sobre su cuerpo.
- En los medios de comunicación: Es vital supervisar el uso de la tecnología de los niños y niñas. Mantener una conversación abierta acerca de la tecnología.

Dado que nuestro objeto de estudio son menores, no podemos adentrarnos en clarificar lo que tipifica nuestro Código Penal como delito, así como las sanciones aplicables a los infractores ni las medidas de seguridad aplicables a cada caso, sino que ha de regirse por la Ley del Menor.

IV) Perfil de las Víctimas

a. Victimología

Con la finalidad de analizar la posible revictimización en entornos digitales es necesario revisar la literatura victimológica que analiza las causas y las consecuencias que puede generar el hecho de haber sufrido violencia de género previamente. No solo se debe estudiar la figura del agresor y el ambiente que favorece el delito, sino también analizar el comportamiento de la víctima con tal de poder evitar ser víctima o remediar el daño sufrido a causa de un delito.

De ello se encarga la victimología, ya que, desde un conjunto de dimensiones, se tiene un concepto global de víctima y del proceso en el que una persona se convierte en víctima de un delito, así como de las mejores herramientas para librarse de este estigma o de que esa persona que ha sufrido la violencia tenga una pronta recuperación y de un resarcimiento del daño el cual fue generado por un acto delictivo. Es una disciplina autónoma y científica la cual, según Tamarit Sumalla, es definida como una “ciencia multidisciplinar que se ocupa del conocimiento relativo a los procesos de victimización y desvictimización”¹⁸⁶.

Con base en la Declaración de los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso del Poder, creada el 29 de noviembre de 1985 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se define como víctima, “todas aquellas personas que de modo individual o colectivo, han sufrido daño físico y psíquico, daño emocional, perjuicio económico o violación de carácter sustancial de los derechos fundamentales. Fruto de las consecuencias del delito y del abuso del poder.”¹⁸⁷

Dentro de esta definición se encuadra a la perfección a las víctimas de violencia de género, ya que pueden sufrir violencia tanto a nivel individual, es decir, por sus parejas, conocidos o desconocidos, así como de manera grupal, como colectivo, cuando se encasilla a las mujeres por debajo de los hombres a consecuencia del patriarcado y el pensamiento machista que generaliza y adecua unas pautas de comportamiento determinadas para los hombres y para las mujeres que favorecen a los primeros, por lo que se crea así una desigualdad entre los sexos. De la misma forma, esta violencia puede ser física como las agresiones sexuales o el maltrato y actúa sobre la víctima por parte de su pareja. Lo mismo puede suceder con la violencia psicológica que también

¹⁸⁶ Baca Baldomero E, Echeburúa Odriozola E, Tamarit Sumalla J.M. (2006) *Manual de Victimología*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

¹⁸⁷ ONU Declaración de los Principios Fundamentales de Justicia para las víctimas de Delitos y de Abuso de Poder, 29 noviembre 1985, A/RES/40/34, disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/victimsofcrimeandabuseofpower.aspx>

puede sufrida por las mujeres en forma de humillaciones o descalificativos verbales. La violencia económica también es un tipo de violencia que reciben las mujeres por el simple hecho de serlo, el famoso “techo de cristal” el cual impide ascender a puestos de responsabilidad, sería un claro ejemplo de este tipo de violencia. Todo ello les puede causar un daño emocional muchas veces irreparable si no consigue tratarse adecuadamente, ya que acaban dañando los derechos fundamentales de las mujeres y, además, todo ello es causado a consecuencia de un delito o del abuso de poder de, en este caso, el patriarcado sobre las mujeres.

La victimización es un proceso en el cual una persona sufre las consecuencias de un hecho traumático y en el que se distinguen dos dimensiones. La primera son los factores que intervienen en la precipitación del delito y la segunda es el impacto del hecho sobre la víctima y las consecuencias que genera el vivir la experiencia de la victimización.¹⁸⁸

Asimismo, existen tres tipos distintos de victimización existentes con tal de poder centrarnos en las que más nos interesan de cara a la prevención del incremento de posibles efectos adversos psicológicos o físicos que haya podido sufrir la víctima a causa de un delito y poder resarcir o reparar el daño causado, es necesario conocer estos tres tipos para adecuarse a un tratamiento más específico. Nos encontramos, por tanto, con la victimización primaria la cual se caracteriza por ser la experiencia individual y la consecuencia directa del delito o agresión; la secundaria está relacionada con el tratamiento de la víctima en el proceso judicial mientras que, la terciaria, ya que engloba las secuelas, la estigmatización y el etiquetamiento por parte de la comunidad o sociedad.¹⁸⁹ Respecto a la victimización secundaria, debemos concluir que en el proyecto de investigación que se lleva a cabo, es imposible delimitar el modo en el que tratarían a las víctimas de violencia de género o violencia machista las autoridades judiciales, pero sí en cuanto a la eficacia o la percepción del alumnado para prevenir o erradicar la violencia de género en las aulas por parte del profesorado, con tal de conocer si es suficiente la respuesta de los profesores y profesoras ante este tipo de agresiones en las aulas y si puede hacer algo para que no se reproduzca posteriormente en los entornos virtuales donde se difunde la información y las agresiones a gran velocidad por medio de internet.

Por otro lado, se puede distinguir entre la víctima vulnerable, la cual queda más afectada psicológicamente tras sufrir la agresión, y la víctima de riesgo que tiene una mayor probabilidad

¹⁸⁸ Morillas Fernández, David Lorenzo; Patró Hernández, Rosa María; Aguilar Cárceles, Marta María, (2014) *Victimología: un estudio sobre la víctima y los procesos de victimización*, Dykinson, Madrid.

¹⁸⁹ Baca Baldomero E, Echeburúa Odriozola E, Tamarit Sumalla J.M. (2006) *Manual de Victimología*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

de ser víctima.¹⁹⁰ Esto nos viene a aclarar que, por un lado, la víctima tiende a la revictimización o a la estigmatización y la acaba volviendo más vulnerable a volver a sufrir el mismo delito como sucede en el caso de mujeres maltratadas, por ejemplo. En cambio, las de riesgo, que, en nuestro caso, al tratarse el estudio sobre violencia de género, corresponde a toda la población de mujeres en general, ya que todas pueden sufrir este tipo de violencia en alguna de sus formas.

Herrera, establece que los ciclos victimológicos coinciden con los ciclos criminológicos y se distinguen tres: agresividad mutua, en la que el infractor se rebela contra una víctima agresora; la regresión-agresión, en la que la víctima adopta una postura sumisa y construye en su mente la idea de que la agresión que sufre está justificada; y la resignación-agresión, en la que el victimario entiende que, al adoptar la postura de resignación por parte de la víctima, se autojustifica la agresión.¹⁹¹

También desde psicología de la victimización, que es una rama de la psicología jurídica, se estudia los procesos y efectos psicosociales y jurídicos derivados de la comisión de un delito por lo que tiene como objetivo establecer mecanismos psicológicos y sociales que le permiten a la víctima recuperarse o no. Por tanto, se encarga de la prevención y detección de los grupos de riesgo, que en nuestro caso serían las mujeres menores, y la prevención general con la población. De la misma manera, se encarga de prevenir la victimización secundaria en entornos jurídico-penales, de tratar a las víctimas y mediar el contacto con grupos de apoyo. Pero, por supuesto, también tiene como finalidad, el asesoramiento a otros y otras profesionales sobre el trato a las víctimas como en nuestro caso, la violencia de género y a las personas menores, que son dos factores de riesgo y que han de tratarse de manera específica y que en nuestro estudio se cumplen ambos.

Ser víctima no es un hecho puntual, se mantiene en el tiempo incluso desde antes de producirse el daño efectivo y hasta mucho después del mismo. Pero también existe otro tipo de victimización que es la anticipada, es decir, ser víctima antes de sufrir daño. Normalmente se caracteriza por ser categorías o grupos sociales especialmente vulnerables, con cierta indefensión y, por lo tanto, con un mayor riesgo de victimización.¹⁹² Es generada por la visualización de la estigmatización y entra dentro de nuestro objeto de estudio, ya que las mujeres entrarían dentro de este tipo de víctimas, dado existe una discriminación social estigmatizadora. El hecho de sentirse víctima antes de cometer un delito, aumenta la percepción de inseguridad. En casos

¹⁹⁰ Baca Baldomero E, Echeburúa Odriozola E, Tamarit Sumalla J.M. (2006) *Manual de Victimología*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

¹⁹¹ Herrera, M. (2006). *Victimización. Aspectos generales*. En E. Baca, E. Echeburúa y J.M. Tamarit (Coord.), *Manual de Victimología* (pp. 51-74). Tirant lo Blanch: Valencia.

¹⁹² Hoyó, I. (coord.) (2004). *Introducción a la psicología del Derecho*. Madrid: URJC.

graves de violencia de género puede darse esta victimización ya se puede identificar al agresor y a la víctima anticipadamente.

Otros dos factores a tener en cuenta para poder evaluar las consecuencias del delito desde una perspectiva de género son la revictimización y la estigmatización. Por revictimización se entiende la atribución errónea de la responsabilidad del delito por parte de las instituciones judiciales¹⁹³ o por los agentes policiales o, en nuestro caso, de las autoridades escolares, lo cual podría llegar a generar sentimiento de culpa en la víctima. La estigmatización o la exclusión de la víctima por parte del entorno o bajo su propia percepción dificulta la reintegración de la víctima haciéndola más vulnerable a volver a sufrir nuevas agresiones cerrándose así un círculo conocido como “profecía autocumplida”.¹⁹⁴

Para facilitar la recuperación del víctima, se necesita del proceso de desvictimización por el cual se repara o se reconstruye el daño de manera social o asistencial por parte del sistema judicial, los servicios sociales, médicos y psicólogos o entidades de apoyo a las víctimas.

b. Protección de la ley

Con tal de resarcir el daño, por parte de la justicia existe tanto una responsabilidad civil en forma de indemnización, como una responsabilidad penal para aquellas conductas que requieran de una pena tipificada por el Código Penal.

Cabe recalcar que las víctimas cuentan con una serie de derechos a los cuales se pueden acoger con la intención de hacer justicia. La Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012, establece normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, que a su vez sustituye la Decisión marco 2001/220/Jai del Consejo. En dicha directiva, se hace una especificación en cuanto a las víctimas de violencia como discriminación por motivos de género en su artículo 17 que constituye una violación de las libertades fundamentales de la víctima. En ella, se especifica como delitos de dicha índole a las lesiones corporales o sexuales, daños emocionales o psicológicos o perjuicios económicos.¹⁹⁵

¹⁹³ Rozanski, C (2003). *Abuso sexual infantil ¿Denunciar o silenciar?* Argentina: B Argentina S.A.

¹⁹⁴ García-Pablos, A. (1993). *El Redescubrimiento de la víctima: Victimización secundaria y programas de reparación del daño. La denominada "victimización terciaria" (el penado como víctima del sistema penal)*. En: Montoya, C. (s.f.). La Protección de la Víctima en el Nuevo Ordenamiento Procesal Penal. Manuscrito Presentado para su publicación

¹⁹⁵ Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. Artículo 17. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012L0029&from=GA>

De igual manera, en la misma Directiva 2012/29/UE en su artículo 14 también se protegen los derechos de las personas menores y se convierten en titulares de plenos de derechos para poder ejercerlos.¹⁹⁶

La víctima tiene sus derechos en nuestra jurisprudencia, se encuentran recogidos en la Ley 4/2015 de 27 de abril en su artículo 3 y están basados en los pilares de información, protección, participación en el proceso, asistencia y reparación.¹⁹⁷

La reparación se puede obtener por diversos métodos, como establece la Ley 4/2015 de 27 de abril. Mediante los servicios de justicia restaurativa recogida en el artículo 15¹⁹⁸, con el fin de obtener una adecuada reparación material y moral mediante una solución extraprocésal¹⁹⁹, como se establece en el artículo 29 de la citada ley. Pero también a través de las Oficinas de Asistencia a las Víctimas creadas por el Gobierno o las Comunidades Autónomas²⁰⁰, como establece en el artículo 27, con la obligación de informar, dar apoyo emocional y asesorar, entre muchas otras funciones, a las víctimas en el proceso judicial.

Por último, cabe señalar que los poderes públicos, tal y como viene recogido en el artículo 34 de la Ley 4/2015, tienen la obligación de fomentar campañas de sensibilización como medios preventivos así como de “la autorregulación de los medios de comunicación social de titularidad pública y privada en orden de preservar la intimidad, dignidad y demás derechos de las víctimas”.²⁰¹

A lo largo de la historia siempre se ha responsabilizado a las víctimas de los delitos, sobre todo los relacionados con la violencia de género. Afortunadamente, cada vez se va adoptando poco a poco una perspectiva de género en las instituciones del Estado que permite tener una visión más objetiva de los hechos. De esta manera no se perjudica a la víctima, evitando la estigmatización y con la obtención de un resarcimiento del daño a modo reparador. Actualmente, y cada vez más,

¹⁹⁶ Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. Artículo 14. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012L0029&from=GA>

¹⁹⁷ Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. Artículo 3. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

¹⁹⁸ Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. Artículo 15. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

¹⁹⁹ Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. Artículo 29. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

²⁰⁰ Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. Artículo 27. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

²⁰¹ Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. Artículo 34. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

se sobrepone la justicia restaurativa frente a la justicia retributiva, ya que la primera suele tener en cuenta la presencia de la víctima obteniendo así una visión más completa de los hechos, favoreciendo el estudio de la prevención, así como de la reparación del daño sufrido por la víctima.

c. Perfil de la víctima

Sistema multidimensional de Landau y Freeman-Longo, creado en 1990, establece un sistema de dimensiones que nos puede servir para entender nuestro objeto de estudio, ya que puede aplicarse sobre cualquier tipo de víctima. Este sistema incluye: fuente de victimización, la cual puede ser individual, grupal, por parte de la comunidad o por parte del Estado; el marco legal; la intencionalidad del victimario, la cual se puede categorizar en imprudente, intencional, negligente o accidental; la identificación de la víctima para conocer a quién va dirigida exactamente, ya que puede ser individual, a un grupo social, una corporación o la humanidad; la vulnerabilidad de la víctima como la edad, las características físicas o psicológicas o el sexo; la percepción de la victimización de la víctima la cual puede ser autopercebida o, en cambio, ignorada, es decir, que no conoce que está siendo víctima; la percepción de la victimización por parte del resto puede ser una percepción correcta por el estatus de la condición de la víctima o ignorada por el resto, es decir, que no perciben que lo es; el tipo de victimización puede ser física, sexual, económica o psicológica; la gravedad de la victimización que puede establecerse desde la ausencia de daño hasta el severo pasando por el moderado; la relación entre la víctima y el victimario, ya que este puede ser alguien de la familia, alguien desconocido o profesionales; y, por último, la contribución de la víctima al suceso la cual puede ser nula, mínima, moderada o alta.²⁰²

En nuestro caso se trata de víctimas que han sufrido algún tipo de agresión relacionada con la violencia de género, que sea menor y en un entorno digital. Por tanto, la fuente de victimización sería individual, en el caso de que solo lo sufra una persona de la clase en un entorno digital, grupal si es sobre o un número determinado de personas o comunal si va dirigido a todo el colectivo de mujeres, se descarta así la opción del Estado que, aunque tenga su influencia, no nos sirve como objeto de estudio, solo para la promulgación de leyes que se establecen en la siguiente dimensión, la del marco legal.

La Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012, la Ley 4/2015 de 27 de abril del Estatuto de la Víctima del Delito, la Ley Orgánica 5/2000, de 12

²⁰² Landau, S. F.; Freeman-Longo, R. E. (1990) *Classifying victims: A proposed multidimensional victimological typology*. International Review of Victimology (núm. 1, págs. 267-286).

de enero, Ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores compone el marco legal como otra parte del sistema de dimensiones excluyendo el Código Penal, ya que se trata de menores nuestro objeto de estudio, no de adultos.

84

Una vez establecidos la fuente de victimización y el marco legal, se pasa a estudiar las dimensiones del victimario y la víctima así como la relación existente entre ellos. En cuanto a la intencionalidad del victimario (persona que comete la agresión) puede ser intencional, imprudente, negligente o accidental, siendo la primera la opción más viable para el objeto de estudio aunque se descarta la posibilidad de descartar la imprudente, ya que puede darse que el victimario realice acciones desconociendo la gravedad o las consecuencias que pueda tener, tanto jurídicas como físicas o psicológicas, sobre la víctima. Otra variable sería, por tanto, la identificación de la víctima, que en este caso puede ser un individuo, un grupo social, una corporación o la Humanidad. Se descartan las dos últimas opciones y nos quedamos con la posibilidad de que sea un individuo o un grupo social, que en este caso serían mujeres que han sufrido violencia de género en un entorno digital. También se analiza la vulnerabilidad de la víctima que, para nuestro estudio, descartamos la edad, ya que todos se encuentran en la misma franja, y las características físicas o psicológicas, dado que la variable que nos interesa estudiar es la agresión sobre un género, en este caso el femenino.

Adicionalmente se estudia, como dimensiones del sistema de Landau y Freeman-Longo, la percepción de la victimización por parte de la víctima, la cual puede ser una autopercepción o, en cambio, que ignore que lo es. Tenemos las dos posibilidades abiertas, ya que puede darse cualquiera. Por otro lado, existe la percepción de la victimización por parte del resto que puede ser percibida tal y como es, de manera correcta o, también, por ignorancia.

Posteriormente, se debe clasificar el tipo de victimización en razón del tipo de violencia recibida, la cual puede ser física, sexual, económica o psicológica. No descartamos la física por encontrarnos en unos entornos digitales donde el contacto físico no puede darse, pero sí por conocer si se han dado en las aulas. Seguidamente, se analiza la gravedad de la victimización o el daño causado que puede dividirse en severo, moderado o sin daño, por lo que debemos tener en cuenta que se puede dar cualquiera de las tres categorías, señalando que la última sería una percepción errónea de la víctima al sufrir una supuesta agresión.

En cuanto a las últimas dimensiones del sistema, se estudia la relación entre la víctima y el victimario, dado que nos centramos en ambientes digitales y en las relaciones entre adolescentes, se descarta la familia, pero se tiene en cuenta la variable profesional y la del desconocido por el

anonimato que ofrece internet. Por último, la contribución de la víctima al suceso puede categorizarse en ninguna, mínima, moderada o alta, por lo que no puede descartarse ninguna alternativa, ya que todas pueden darse en distintas circunstancias.

Este sistema multidimensional será cotejado posteriormente con los resultados obtenidos en las encuestas realizadas al alumnado de la comarca de la Vega Baja con tal de obtener un modelo mucho más ajustado de la realidad social del tema de estudio.

85

Conviene citar ciertos factores que favorecen la victimización, como pueden ser:²⁰³

- Factores endógenos: son los implícitos de la persona como puede ser la edad, el sexo, grupo étnico, factores psicológicos o cognitivos
- Factores exógenos: como el estado civil, el nivel económico, la procedencia, la profesión, espacio y tiempo victimal, escolaridad, familia...

No existe un perfil definido de mujer maltratada, pero sí pueden considerarse con base en las secuelas en tres aspectos: las características psicosociales, las actitudes y las variables paralizantes que impiden que estas denuncien.²⁰⁴

Entre las características psicosociales que se encuentran en las mujeres maltratadas se puede encontrar una autoestima pendular, con miedo y estrés con carencias para solucionar problemas, bloqueos emocionales, ausencia de esperanza e incapacidad para tomar decisiones por ellas mismas. Tienen muy interiorizado el machismo, lo cual les genera dependencia al varón y a todas las figuras de autoridad en general. Pueden presentar también cuadros de ansiedad, depresión, trastornos alimentarios y del sueño. También pueden presentar antecedentes parentales de violencia.²⁰⁵

Respecto a las actitudes que podemos encontrar, se destaca una protección al agresor de las conductas de maltrato que este realiza ocultando la violencia a su entorno social de familiares, amigos y amigas que le podrían servir de apoyo social.²⁰⁶

Es conveniente también analizar, por último, las variables paralizantes que llevan a las mujeres maltratadas a no denunciar, de las cuales se pueden destacar tres tipos de causas:²⁰⁷

²⁰³ Uribe Arzate, Enrique; Romero Sánchez, Jesús (2008). *Vulnerabilidad y victimización en el Estado mexicano*. Espiral (Guadalaj.) vol.14 no.42 Guadalajara may./ago.

²⁰⁴ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesi, EQUAL. Pp.23

²⁰⁵ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesi, EQUAL. Pp.23

²⁰⁶ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesi, EQUAL. Pp.23

- Causas económicas que hacen referencia a la incertidumbre de un empleo o alojamiento por la dependencia a su pareja o pensar que no podrá darles un buen futuro a sus hijos e hijas.
- Causas sociales relacionadas con la falta de medidas de protección a las víctimas que también se da en el sistema judicial y por una respuesta no correcta de las instituciones.
- Causas psicológicas como el sentimiento de culpa generado, el cual es muy complicado de entender por muchas personas, ya que lo suelen atribuir a su forma de ser o que se merecen lo que les ha sucedido por ser poco competentes. Utilizan distintas estrategias con tal de encubrir los abusos. Y muchas se ven a sí mismas como merecedoras por no haber hecho caso a las advertencias de familiares o amigos y amigas o por no haber elegido la pareja adecuada.

La indefensión aprendida nos ayuda a entender estas situaciones, ya que es como darse por vencida ante estas situaciones, la creencia o sentimientos de impotencia que impiden la movilización de la mujer ante estas situaciones de agresiones machistas. Esta indefensión se aprende como método de adaptación a un entorno de violencia.²⁰⁸

²⁰⁷ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesis, EQUAL. Pp.24-25

²⁰⁸ De la Peña Palacios, E.M. (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesis, EQUAL. Pp.19

V) La influencia de las TIC

a. Sociedades tecnológicas

Los cambios en las últimas décadas se han producido a pasos agigantados. Ahora, nos comunicamos por medio del uso de las nuevas tecnologías que están prácticamente al alcance de todos y todas. Ello ha comportado nuevas formas de relacionarse y comunicarse con otras personas a una mayor velocidad y con cualquier persona del mundo. Pero también ha facilitado que las agresiones que se producen por medio de internet lleguen antes y con una mayor intensidad. Todo ello contribuye con el aislamiento social que podría representar a las nuevas sociedades si no se mitiga.

La actual sociedad tecnológica presenta dos tendencias que interactúan y se solapan que son la merma del papel tradicional del estado protector por un lado y, por otro, el aumento de la intolerancia en la política criminal. Ambos aspectos nos llevan a la exclusión social y a las llamadas teorías de la tolerancia cero.

Como excluidos no son solo desde una perspectiva económica, sino que desde René Lenoir en su obra *Les exclus: un français sur dix* (1974) introduce a la tercera edad, personas discapacitadas y los marginales sociales. Se dificulta la incapacidad de la sociedad para garantizar la cohesión social, es decir que faltaría integración y cada vez una mayor parte de la población se encontrará en vulnerabilidad social, precariedad y exclusión.²⁰⁹

A lo largo de la humanidad ha habido tres ciclos que corresponden con tres grandes revoluciones: la neolítica, la agraria y la industrial que dio paso a la revolución tecnológica que a su vez acabó dando lugar a la sociedad tecnológica avanzada, la cual se caracteriza por un ciclo de paro estructural y precarización laboral, neoliberalismo desregulador junto con una competitividad darwinista, un surgimiento de personas rechazadas e infraclases, un nuevo proletariado de los servicios con personal eventual y de bajos salarios y una nueva subposición de la mujer, pero también a un deterioro de las clases medias, nuevas formas de desigualdad, nuevas maneras de frustración de expectativas y surgimiento de nuevos núcleos de poder no sujetos a escrutinio democrático.²¹⁰

Así, cuando se habla de exclusión social hay que atender tanto a su dimensión económica, laboral, cultural, personal y también a una dimensión social. Todo ello provoca una pérdida de

²⁰⁹ Lenoir, R. (1989). *Les exclus: un Français sur dix*. FeniXX.

²¹⁰ Tezanos, J. F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista internacional de sociología*, 8, 89.

acceso a los derechos sociales.²¹¹ Todo ello viene unido a cambios en el paradigma del estado del bienestar, que está vinculado al concepto de ciudadanía y de intervención pública aseguradora de esta circunstancia.

Surgirán nuevos modelos familiares como las familias online nos sitúan en un panorama de debilidad social clara y a nuevas situaciones de dependencia. Como también novedosas formas de relación, vínculos sociales y participación junto a la extinción de la familia y el Estado como administradores a las situaciones de desigualdad, en un contexto de quiebra de nexos relacionales, de aumento de la distancia social, individualismo, desconfianza, debilidad.

El aislamiento y la soledad conviven con otras pautas de comunicación como internet, las redes sociales, el acceso a la información, que por otro lado, tampoco están al alcance de todos y todas. En las sociedades tecnológicas avanzadas la exclusión es algo estructural.

Las teorías de tolerancia cero están caracterizadas por tres aspectos: el adelantamiento del castigo, las penas no son proporcionales, sino desmesuradamente altas, y se debilitan las garantías sociales.²¹² Se ha vinculado las ideas de la tolerancia cero a las teorías de las ventanas rotas de Wilson y Kelling, pero más bien son inspiradoras de estas. La teoría de las ventanas rotas es la presencia policial en las calles que trae consigo una elevación de las normas de urbanidad. Así el control policial complementa al control social informal, no lo devalúa.²¹³ Ello dificulta su aplicación en los medios digitales, ya que es mucho más dificultoso encontrar a las personas que cometen delitos a través de internet, ya sea porque se localizan en otros lugares cambiando la dirección IP o por el anonimato de sus acciones.

b. Delitos digitales

Se puede dividir en tipologías de delitos que pueden cometer las personas menores de edad, pero el que nos interesa es en entornos digitales que va ligado a los escolares, ya que se codean de sus similares. Por tanto, el ciberbullying sería una de las tipologías delictivas que más se da entre adolescentes, siendo las mujeres las más afectadas. Por tanto, por medio del estudio del ciberbullying se puede conocer o establecer un perfil medio de la persona que agrede que se encuentra inmerso en entornos digitales para cometer actos delictivos así como de las víctimas

²¹¹ Martínez, J. B. (2010). Reseña de "EXCLUSIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD" de M. Hernández Pedreño (coord.). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 210-212.

²¹² De Giorgi, A. (2005). Tolerancia cero. *Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Roma: Editorial Virus.

²¹³ Wilson, J. Q., & Kelling, G. (2001). Ventanas rotas: la policía y la seguridad en los barrios. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 10(15-16), 67-78.

vulnerables a sufrir este tipo de actos. En nuestro estudio, que versa sobre violencia de género, ya se comentó con anterioridad quiénes son las probables víctimas y agresores. Ello se ha de trasladar a los medios digitales.

Por tanto, el ciberbullying se trata de un acto deliberado de agresión, mediante el cual el sujeto que acosa busca provocar daño a la otra persona, para mantener control sobre la misma. Provoca daño a la víctima, la cual sufre de un hostigamiento o acoso que le afecta física y emocionalmente (deteriora su autoestima y dignidad personal, daña su estatus social y le provoca una victimización psicológica). Es una conducta repetida y/o duradera en el tiempo que se basa en el uso de medios digitales para reproducirse. Los individuos son menores de edad, tanto las personas que instigan como las propias víctimas (existen casos excepcionales como el grooming en los que el agresor es mayor de edad).²¹⁴

En un mundo conectado a través de las TIC toda la información se traslada de punta a punta a gran velocidad. Las nuevas tecnologías han aportado innovaciones necesarias y muy buenas mejoras a la sociedad en cuanto a la manera de comunicarse y conectar a todos los países en algo global. Pero de la misma forma que se trasladan las bondades, también se transforma a algo global los delitos y surgen nuevas formas de cometer hechos criminales, lo cuales pueden incluso encontrar vacíos legales en los que moverse. Es por ello entonces que conviene entender bien el fenómeno de la tecnología para comprender la magnitud de este tipo de delito que se difunde por internet cada vez con mayor frecuencia.

Existen distintos tipos de ciberacoso como insultar, hostigar denigrar y/o difamar, la difusión de agresiones en la red, exclusión de redes, desvelar datos, suplantar... Pero conviene plantear primero las diferencias entre acoso tradicional y ciberacoso.²¹⁵

- El acoso tradicional tiene lugar cara a cara, por lo que la víctima y el agresor se conocen. El acoso se concreta en agresiones físicas y/o verbales, extorsiones y excluir socialmente. Por ello, el alcance del acceso del agresor a la víctima es limitado, ya que se circunscribe a un espacio físico. El agresor asume ciertos riesgos, es consciente de los daños por los que puede surgir la empatía como mitigación y el tiempo es limitado, por lo que los daños

²¹⁴ Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Aleixandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

²¹⁵ Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Aleixandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

causados a la víctima también son limitados. Además, la audiencia está limitada a testimonios directos y es también, por tanto, detectable por las personas adultas.

- El ciberacoso en cambio se produce a través de soportes tecnológicos por lo que la víctima puede o no conocer al agresor. Las llamadas amenazantes, la difusión de textos o imágenes denigrantes o lesivas de la víctima se producen a través de internet y conforman este tipo de acoso cibernético. Por ello, el alcance de la agresión es inmediato, ilimitado y duradero en el tiempo. Es decir, el acceso es ilimitado y la agresión puede producirse en cualquier momento. Debido a esto, el agresor se siente impune y desconoce el daño que está causando al no conocer a la víctima ni ver su reacción cara a cara, por lo que hay una ausencia total de empatía. Existe también una mayor probabilidad de que el acoso se mantenga e intensifique. La audiencia, a diferencia del acoso tradicional, es ilimitada y más amplia y también resulta más difícil para las personas en edad adulta detectar este tipo de agresiones.

Más concretamente dentro del ciberacoso, encontramos el ciberacoso sexual el cual se define como el “uso de términos con carga sexual con el fin de insultar a alguien, burlarse de su comportamiento sexual, hacer bromas o incluso amenazas sobre agresión sexual o violación, difundir rumores sobre comportamiento sexual de una persona para que tome parte en una actividad sexual. También incluye la distribución de fotos y videos de carácter explícitamente sexual tomados a infantes, con el propósito de causar vergüenza o angustia emocional en la víctima”²¹⁶

Algunos supuestos de acoso sexual en redes sociales podría ser el contenido sexual difundido en redes sociales que no pertenecía a la víctima, difundiendo rumores sobre la misma o la difusión de videos o fotografías en las que la víctima estuviera llevando a cabo prácticas sexuales. También parejas o exparejas quiénes difunden contenidos sexuales sin su consentimiento para humillarlas en redes sociales o el acoso o presión sexual para que se envíen fotografías o vídeos de contenido sexual que se utiliza como “táctica para ligar”.

Dentro de la pareja existe el sexting el cual consiste en “el envío de imágenes o videos de carácter íntimo que las personas toman de sí mismas, generalmente con el teléfono móvil que pueden ir acompañadas por comentarios eróticos”²¹⁷ Cuando se rompe la pareja hablamos entonces de revenge porn (Porno Vengativo), el cual se identifica como la “publicación de imágenes

²¹⁶ Luengo Latorre, J. A. *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros Educativos*

²¹⁷ Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 137-142.

pornográficas con la finalidad de causar un mal a otra persona que no ha consentido en el uso en público de sus imágenes íntimas”.²¹⁸

Algo que realmente nos interesa, es la violencia de género digital ya más específica, la cual se muestra como el acoso o el control a tu pareja usando el teléfono móvil. Pero también en interferir en las relaciones de tu pareja en internet con otras personas, espiar el móvil de tu pareja, censurar fotos que tu pareja publica y comparte en redes sociales, controlar qué hace la pareja en las redes sociales. Además, también consiste en exigir a tu pareja que demuestre donde está con su geolocalización, obligar a tu pareja a que te haga llegar imágenes íntimas, comprometer tu pareja para que te facilite sus claves personales, obligar a tu pareja a que te muestre un chat con otra persona o mostrar enojo por no tener siempre una respuesta inmediata en línea.²¹⁹

Otro ciberdelito en auge que tiene una gran influencia en las escuelas de nuestro país es el ciberbullying que se identifica como la conducta de acoso entre iguales en el entorno de las TIC e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos. Existen dos modalidades de ciberbullying. La primera es la forma de acoso más sofisticada desarrollada, generalmente cuando las formas de acoso tradicionales dejan de resultar atractivas o satisfactorias. La segunda, es la forma de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, de modo que sin motivo aparente el menor empieza a recibir formas de hostigamiento a través de las TIC's.²²⁰

Las razones por las cuales se suceden este tipo de hechos delictivos son bastante diversas, pero se incluye tanto la existencia de un gran número de tecnologías distintas, así como plataformas de redes sociales y mensajería instantánea que sirven para reproducir esta criminalidad, por lo que existe un entorno favorable. También está presente la falta de conciencia de la gravedad de los hechos o de las consecuencias psicosociales que se pueden generar en las víctimas, ya que se percibe un menor daño a las personas que realmente lo sufren. A todo ello, se debe incluir la escasa o nula supervisión por parte de los padres y madres con tal de conocer qué hacen sus hijos e hijas cuando están navegando por internet.²²¹

²¹⁸ Citron, D. K., & Franks, M. A. (2014). Criminalizing revenge porn. *Wake Forest L. Rev.*, 49, 345.

²¹⁹ Verdejo Espinosa, M. Á. (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales: análisis y herramientas de prevención*. Disponible en: <https://dspace.unia.es/handle/10334/3528>

²²⁰ Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Aleixandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

²²¹ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y ciberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

Dentro de los delitos de odio, se encuentran los delitos por razón de orientación sexual e identidad de género y los delitos por discriminación por sexo y/o género que vienen agrupados estadísticamente por un informe anual sobre la evolución de los delitos de odio en España formalizado por el Ministerio de Interior. En él se incluye un total de 1476 hechos conocidos en 2018 frente a los 1598 de 2019 que indica un claro aumento del 8,3%. De ese total, 256 corresponden a delitos relacionados con la orientación sexual e identidad de género en 2018 mientras que 278 corresponden al 2019. En cuanto a los delitos de discriminación por sexo y/o género corresponde al número de 69 tanto en el 2018 como en el 2019.²²²

En cuanto a los perpetrados por menores, nos encontramos que los condenados por delitos relacionados con la orientación sexual eran 19 hombres y 0 mujeres, lo cual demuestra un claro contraste entre un sexo y el otro. Igual sucede con los condenados por discriminación por sexo y/o género, ya que 7 fueron hombres y 0 mujeres. Mientras que las victimizaciones se cuentan por razón: 23 por razones de orientación sexual e identidad de género en cuanto a hombres y 14 en mujeres, mientras que por discriminación por sexo y/o género son 2 en hombres y 3 en mujeres.²²³

En cuanto a los delitos de odio realizados en internet, se percibe que se conocieron 24 hechos en 2018 sobre delitos relacionados con la orientación sexual e identidad de género y 17 en 2019, mientras que 9 relacionados con la discriminación por sexo y/o género en 2018 y 5 en 2019.²²⁴

Algunas víctimas (entre el 10% y el 15%) no han sufrido acoso tradicional del total que sí que han sufrido a través de las redes digitales.^{225,226}

De las 9 infracciones penales relacionadas con la discriminación por sexo o género dentro de los delitos de odio en la Comunidad Valenciana en 2019, solamente una está localizada en la Provincia de Alicante.²²⁷

²²² Ministerio de Interior. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Pp. 6. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+evolucion+2019/631ce020-f9d0-4feb-901c-c3ee0a777896>

²²³ Ministerio de Interior. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Pp. 35. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+evolucion+2019/631ce020-f9d0-4feb-901c-c3ee0a777896>

²²⁴ Ministerio de Interior. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Pp. 35. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+evolucion+2019/631ce020-f9d0-4feb-901c-c3ee0a777896>

²²⁵ Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.

²²⁶ Raskauskas, J. (2010). Text-bullying: Associations with traditional bullying and depression among New Zealand adolescents. *Journal of School Violence*, 9, 74-97.

Todo ello muestra la poca capacidad a causa de la cultura, la presión social y la falta de medios de identificar a los agresores a través de internet, de que las víctimas denuncien cuando sufren este tipo de delitos.

Por tanto, los riesgos potenciales asociados al uso de internet se pueden encuadrar en: pérdida de privacidad, acceso a contenidos inapropiados, suplantación de identidad online, ciberacoso escolar o ciberbullying, fraudes o estafas online, contacto con personas desconocidas, opresión o esclavización digital, grooming, arma en la violencia de género, internet Gaming Disorder (videojuegos online), Sexting y sextorsión, juegos de azar online y webs de apuestas y cambios a nivel cognitivo y cerebral.²²⁸

93

c. Perfil del agresor y de la víctima

El perfil de la víctima suele presentar escasas habilidades sociales y problemas de interacción junto con problemas para la resolución de problemas o conflictos, con redes sociales escasas, antecedentes de sobreprotección materna o paterna, baja autoestima, dificultades para hacer valer sus derechos y/o antecedentes de acoso presencial.²²⁹

En cuanto al perfil del agresor se caracterizan por ser menores con una concepción distinta de los valores normativos y sociales aceptables, con comportamientos disruptivos y desafiantes, con escasa vinculación escolar y expectativas académicas bajas. Pero también presentan déficits en la resolución de problemas, una mayor probabilidad de desconexión moral con el entorno, escasa empatía, dificultades de control de impulsos y baja tolerancia a la frustración junto con autopercepción negativa de sí mismos, con necesidad de dominar a otras personas para mejorar su estatus y con tendencia a utilizar la violencia. Además, suelen presentar antecedentes de acoso cara a cara con anterioridad.²³⁰

En este caso también existe el perfil testimonial, el cual suele adoptar distintas posturas. Por un lado puede ignorar lo ocurrido, pero también puede apoyar al agresor al poner “me gusta” en

²²⁷ Ministerio de Interior. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Pp. 35. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+evolucion+2019/631ce020-f9d0-4feb-901c-c3ee0a777896>

²²⁸ Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Aleixandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

²²⁹ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²³⁰ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

alguna red social o por medio de comentarios vejatorios. Predominan actitudes ambiguas o indiferentes y, además, las personas con perfil testimonial son propensas a participar activamente en el acoso cibernético.²³¹

También existen factores de protección que sirven como mecanismos que evitan la posible comisión de delitos por parte de escolares en el futuro cuando utilicen las redes sociales o naveguen por internet, como pueden ser:²³²

94

- Existen factores de protección personales como la alta empatía, el reconocimiento y un buen manejo de emociones, habilidades de comunicación y actitudes prosociales.
- También los relacionados con el grupo de iguales como el apoyo percibido de nuestros iguales o la pertenencia a grupos que rechazan la intimidación.
- Los relacionados con la familia como una crianza positiva democrática, tener buena comunicación entre sus miembros, el apoyo percibido, la implicación de los padres y madres en la educación o enseñarles cómo movilizarse de manera prosocial por los medios digitales.
- Por otro lado, los relacionados con la escuela como compromiso, la seguridad escolar, la aplicación coherente de la disciplina escolar, el apoyo percibido del profesorado, buenos modelos de referencia, buena explicación del uso de las TICs, etc.

Factores de riesgo que pueden favorecer la comisión de este tipo de delitos, destacamos:²³³

- Los factores personales, como la edad, ya que en la adolescencia se es susceptible, como hemos visto anteriormente, a cometer cierto tipo de delitos sin pensar en las consecuencias. También dependiendo del género, que en este caso es más propenso un hombre que una mujer. Pero también estados emocionales, depresivos, tener baja empatía o problemas de interacción social, entre otros.
- Las relaciones con el grupo de iguales puede ser un factor de riesgo, ya que puede llevar al grupo a cometer delitos con tal de evitar el rechazo de sus integrantes. Pero también

²³¹ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²³² Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²³³ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

por tener escaso apoyo de compañeros y compañeras o presentar ausencia de habilidades sociales.

- En cuanto a los factores ligados a las relaciones familiares, se encuentra la influencia de los modelos de crianza negativos como el negligente o el autoritario los cuales favorecen el riesgo de reproducir conductas agresivas contra el resto. Pero también por recibir poco apoyo por parte de las figuras parentales o tener una escasa supervisión que sirva como medio de cauce a conductas prosociales.
- También las relaciones en la escuela pueden ser factores de riesgo tanto por sentir bajo apego escolar, tener dificultades para la integración, sentir poco apoyo por parte del profesorado o presentar un bajo rendimiento escolar.
- En lo referente a los factores de riesgo relacionados con la tecnología se destaca la elevada frecuencia de uso de las TIC o el uso frecuente del anonimato.

VI) Prevención

a. ¿En qué consiste la prevención?

La prevención se define como todas aquellas estrategias y medidas encaminadas a reducir el riesgo de que se produzcan delitos y sus posibles efectos perjudiciales para las personas y la sociedad.²³⁴

96

Existen distintos tipos de prevención: la primaria, la secundaria y la terciaria.^{235 236}

- **Prevención primaria o universal:** Se orientan a las causas mismas del conflicto criminal, para neutralizarlo antes de que se manifieste el problema. Por lo que va orientada a la población en general, se implementa en etapas iniciales y a todos los niños y niñas. Se utilizan ámbitos como la educación y socialización, vivienda, trabajo, bienestar social y calidad de vida son ámbitos esenciales. Es la más eficaz, pero actúa a medio y largo plazo, y reclama prestaciones sociales e intervención comunitaria. La prevención primaria va destinada a combatir el delito desde su base, es decir, desde la propia causa que ha hecho surgir el comportamiento delictivo con el objetivo de evitar que este se manifieste.
- **La prevención secundaria o selectiva** actúa cuando y donde se manifiesta el problema para que no vaya a mayores, para que se detenga. Detección precoz e intervención temprana sería lo que la caracterizaría. Se orienta a niños y niñas concretos de alto riesgo o con signos tempranos de comportamiento antisocial, basándose en la detección e intervención temprana. Opera a corto y medio plazo y utiliza la prevención policial, ordenación urbana, desarrollo en barrios de renta baja... Problema de profecía autocumplida al seleccionar o categorizar grupos concretos como factores de riesgo.
- **Prevención terciaria o tratamiento** interviene sobre menores que ya han delinquido o han incurrido en actividades excesivamente peligrosas Su objetivo es reducir o evitar la reincidencia. Utiliza la reinserción, las acciones socio-educativas como tratamiento multisistémico y de larga duración. Puede dar muestras de ineficacia de los tratamientos

²³⁴ García-Pablos de Molina, Antonio. (1992). *La prevención del delito en un estado social y democrático de derecho*. Estudios Penales y Criminológicos, vol. XV. Cursos e Congresos nº 71 Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. ISBN 84-7191-866-8, pp. 82-93.

²³⁵ Albarracín Garrido, Diego (2006). Intervención en Contextos Desfavorecidos. XIII congreso de psicología de la infancia y adolescencia (INFAD). *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, número 28*. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimir.asp?id=1357>

²³⁶ García-Pablos de Molina, Antonio. (1992). *La prevención del delito en un estado social y democrático de derecho*. Estudios Penales y Criminológicos, vol. XV. Cursos e Congresos nº 71 Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. ISBN 84-7191-866-8, pp. 84-85.

punitivos. En cambio, la justicia restaurativa reconoce el daño causado a la víctima, la responsabilidad y la necesidad de comunidad. Así, la prevención terciaria va dirigida a la población reclusa o a delincuentes ya castigados con el fin de evitar la reincidencia, por lo que se lleva a cabo en centros penitenciarios o centros de menores mediante programas de resocialización y rehabilitación.

97

La prevención ambiental puede ser útil y efectiva como herramienta de prevención de delitos concretos y de la percepción de la inseguridad. Es una rama de la prevención primaria y, como tal, se centra en las campañas de sensibilización y concienciación social. Dichas campañas pueden ir dirigidas tanto a la víctima como al posible infractor.²³⁷ Asimismo, debe de ser específico para cada tipo de delito, con tal de aumentar la eficacia. El objetivo de estas campañas es crear sensibilidad mediante la educación y mediante la evitación de las amenazas y los estereotipos. La persona debe sentirse identificada con el mensaje. Se debe hacer hincapié en los riesgos para quien delinque y la duración de los mensajes ha de ser breve y concisa mientras que la información tiene que ir enfocada en la tipología del delito a prevenir y han de ser intensos con tal de calar en el imaginario colectivo.

La mayor parte de los programas comienzan demasiado tarde en la secuencia de desarrollo. Es crucial se inicie a temprana edad para ser eficaz, pero siguiendo los principios del desarrollo, es decir, se ha de vincular cada programa de prevención adecuado a la etapa de desarrollo de la persona joven. Además se enfocan en múltiples escenarios y sistemas, por lo que abarcan una gran cantidad de factores potenciales de riesgo o de protección, en lugar de enfocarse de forma aislada en uno o dos. Pero también reconocen y respetan los antecedentes culturales. Estos programas de prevención, han de hacer énfasis en las fortalezas, en el desarrollo de factores de protección más que en eliminar los factores de riesgo, por lo que es importante el desarrollo de la resiliencia.

La resiliencia o resistencia es un aspecto del ser humano que permite que una persona que crece en un entorno o contexto conflictivo y expuesto a factores de riesgo pueda desarrollarse con normalidad. Por lo que es necesario trabajar los factores de protección como forma de evitar que, posteriormente, desarrollen conductas criminales en el futuro.²³⁸

²³⁷ Sozzo, M. (2000). Seguridad urbana y tácticas de prevención del delito. *Cuadernos de jurisprudencia y Doctrina Penal*, 10, 17-82.

²³⁸ Albarraçín Garrido, Diego (2006). *Intervención en Contextos Desfavorecidos. XIII congreso de psicología de la infancia y adolescencia (INFAD)*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, número 28. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimir.asp?id=1357>

Igualmente, los programas preventivos que se realicen también han de enfocarse bastante en la familia y en las habilidades de crianza. Además, también en mejorar las habilidades sociales y prosociales positivas, las habilidades académicas y de aprendizaje, y promover la autoestima y la confianza.²³⁹

98

Es importante también el estudio de las carreras delictivas como una secuencia de delitos cometidos por una persona durante un tiempo determinado, por lo que es importante tener en cuenta tanto los factores de protección como de riesgo que influyen individualizando el caso con tal de prevenir la reincidencia.²⁴⁰

El modelo sistémico de Bronfenbrenner utiliza una prevención basada en la familia, tanto en los padres y madres como en los hermanos y hermanas; en la escuela por medio del profesorado; en el barrio y/o comunidad; por los grupos e iguales; en cuanto a la personalidad de la persona menor; o, también, por los distintos entornos sociales como la política, la cultura, la economía, los medios de comunicación, etc.²⁴¹

b. Resolución de conflictos: mediación y negociación

Los MASC (Métodos Alternativos de Solución de Conflictos) o ADR (Alternative / Adequate Dispute Resolution) son un conjunto de sistemas que tienen como objetivo resolver o gestionar los conflictos o disputas sin el concurso de los tribunales que tiene su raíz en el auge del derecho cooperativo o colaborativo. Existen diversos métodos como la negociación o la mediación y, por tanto, cada método tiene un funcionamiento distinto y su aplicación dependerá de las circunstancias del caso.²⁴²

De esta manera, los ADR/MASC designan los procedimientos extrajudiciales de resolución de conflictos con base en la voluntad de las partes, la cual debe de ser autónoma. Así, permite a las partes entablar un diálogo con tal de resolver la disputa por su cuenta, en vez de enfrentarlas en

²³⁹ Roncero, C. I., Gallegos, K. G., Uribe, M. G., González, M. H., & Lorenzo, I. S. (2013). Violencia en la adolescencia. *Pediatría integral*, 17(2), 101-108.

²⁴⁰ Garrido, V. (2012). *Perfiles criminales*. Barcelona: Ariel. Cap.III.

²⁴¹ Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

²⁴² Pérez Saucedo, J. B. (2011). *Métodos alternos de solución de conflictos: justicia alternativa y restaurativa para una cultura de paz* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

un proceso judicial donde una parte vence y la otra es vencida, si no que en este caso ambas ganarían, lo que se conoce como Win-Win.²⁴³

El término controversia se utiliza para referirse a los litigios (discusiones ante el poder judicial para que este tome una solución). Mientras que conflicto, se utiliza para establecer las discusiones en general, sin importar si es después, durante o antes del proceso judicial. Por tanto, este último término es el más utilizado en las MASC.

99

El conflicto tiene su seno en las diferencias donde surgen las oposiciones irreductibles. Siempre se prefiere una organización social capaz de integrar las diferentes relaciones sociales sin que se recurra a la violencia como medio resolutivo de problemas. Entre los grupos también existen problemas en su comunicación que puede ser debida también a una mala interpretación. Así, el conflicto en la mediación se define como el encuentro o desencuentro entre dos o más formas de entender una misma realidad, entre distintas percepciones. Desde la teoría de Resoluciones de conflicto, este se establece como un proceso dinámico que surge entre dos o más personas o grupos de personas, en el que existen intereses enfrentados o posiciones opuestas.²⁴⁴ Pero existen herramientas y métodos que permiten a las partes, con la asistencia de un tercero, convertirlo en algo positivo como puede ser un acuerdo.

Para que exista un conflicto, por tanto, han de darse tres requisitos: ha de existir cierta interdependencia entre las partes, ya que los intereses de una parte dependen de la acción u omisión de la otra; tiene que existir un cierto grado de oposición o incompatibilidad entre las partes, ya que se perciben diferencias entre ellas; y también tienen que existir interacciones entre ambas partes ya sea de manera directa o indirecta o también mediada.²⁴⁵

Por otro lado conviene comentar que también existen distintos tipos de conflicto²⁴⁶ que se puede dividir en:

- Las entidades sociales implicadas pueden ser, a su vez, intraindividual o intrapersonal, interindividual o interpersonal o intergrupala
- Según el contenido central del conflicto como pueden ser los valores o normas sociales, aspectos personales de identidad, etc.

²⁴³ Gonzalo Quiroga, M., (2006) *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos: Perspectiva Multidisciplinar*, Madrid, editorial Dykinson y Servicio de Publicaciones URJC.

²⁴⁴ Gonzalo Quiroga, M., (2006) *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos: Perspectiva Multidisciplinar*, Madrid, editorial Dykinson y Servicio de Publicaciones URJC.

²⁴⁵ Cabrera Mercado, Rafael. (2017) *La mediación como método para la resolución de conflictos*. Ed. Dykinson,

²⁴⁶ Soletto, Helena (2017.) *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y Ámbitos*. Ed. Tecnos.

- Según el modo en que lo perciben las partes que puede ser verídico, contingente, desplazado, mal atribuido, latente o falso
- Con base en la consecuencia del conflicto puede ser constructivos o destructivos.

Para nuestro trabajo nos centraremos y analizaremos todos estos tipos de conflicto, ya que pueden darse en las relaciones interpersonales digitales en adolescentes en materia de violencia de género.

Para analizar y poder gestionar y solucionar un conflicto, es necesario dividir este proceso dinámico en fases, las cuales son:²⁴⁷

- En la fase previa al conflicto se pueden extraer las situaciones o los antecedentes que lo causaron o los factores desencadenantes.
- Las fases propias se dividen en tres estadios: el de intensificación o escalada, el estancamiento y la desintensificación o desescalada.
- Es en las fases posteriores donde se da la resolución, surgen consecuencias y se definen nuevas relaciones entre las partes implicadas.

Asimismo, existen distintos estilos de gestión^{248,249} del conflicto que sirven para evaluar en qué lugar está cada parte en cuanto a la predisposición de solucionar el conflicto con tal de poder hacer una guía adecuada por parte del mediador o negociador. Ello se acompaña de los estilos de afrontamiento que tienen las partes ante el conflicto en las que se destacan:

- La negación, que consiste en no aceptar la existencia del conflicto ni de forma auto-reflexiva ni ante otras personas.
- La evitación del conflicto como estrategia de huida. Este tipo de afrontación suele tener poco interés por arreglar el problema.
- La acomodación se caracteriza por la pasividad y el servilismo aceptando siempre los deseos de la otra persona antes del propio bajo el enfoque pierde-gana con el objetivo de evitar el problema.

²⁴⁷ Arocena, F. A. L. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 117-126.

²⁴⁸ Alzate, M., & Dono, M. (2017). Reconciliación Social como estrategia para la transformación de los conflictos socio-políticos, variables asociadas e instrumentos de medición. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10.

²⁴⁹ De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C. (2008) (2ª ed.). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.

- El enfrentamiento, en cambio, se muestra cuando las partes tienen muchos argumentos con los cuales defenderse. Es un tipo agresivo que no tiene en cuenta los intereses de la otra parte, es decir, un enfoque gana-perde. Si la respuesta es también agresiva pueden entrar en una fase de escalada del conflicto.
- El compromiso, por su lado, muestra concienciación por las partes y que asumen que, para poder llegar a un acuerdo tienen que ceder. De esta forma las dos partes pierden un poco a costa de ganar también, aunque puede caer en la acomodación.
- La colaboración consiste en que las partes trabajan conjuntamente en sus intereses para que la otra parte no quede sin satisfacer sus deseos. Es un enfoque gana-gana y se caracteriza por una comunicación fluida.

Existe, por tanto, un esquema del conflicto de Lederach donde se distinguen los componentes del conflicto con datos relativos a la persona teniendo en cuenta el número de personas, el nivel de implicación de estas, el papel de cada una, el grado de interdependencia entre las partes, las necesidades, las percepciones, las actitudes y el comportamiento.²⁵⁰ Bajo esta visión global del conflicto, se puede proceder a elegir un método resolutivo de conflictos más adecuado a cada caso.

Destacaremos los dos MASC importantes, aunque nos centraremos solamente en la mediación como herramienta más eficaz para nuestra investigación, los cuales son:

- La negociación es cuando dos personas tienen ciertas diferencias o percepciones sobre un tema concreto, por lo que se necesita la colaboración entre las partes y suele darse de manera natural y espontánea en la vida cotidiana.²⁵¹
- La mediación se produce cuando las partes deciden resolver el problema por ellas mismas, ya que la tercera persona implicada tiene un papel neutral y solamente se encarga de facilitar que las partes encuentren la solución al conflicto. No impone soluciones, sino que guía a las partes para que las encuentren con su propio esfuerzo.²⁵²

Consideramos que en los entornos escolares es más efectiva la mediación o aprender técnicas de negociación para que las partes implicadas en conflictos puedan resolver por sí mismas el

²⁵⁰ Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Clara.

²⁵¹ Medina Díaz, F. J., Munduate Jaca, M. L., & Martínez Pecino, R. (2007). La enseñanza de la negociación. *Temas laborales*, 90, 183-203.

²⁵² Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona : Herder

problema con tal de que aprendan técnicas que les puedan servir para que en su etapa adulta se puedan desarrollar con normalidad en sus relaciones sociales.

Las MASC presentan ciertas ventajas frente al sistema judicial entre las cuales destacamos la voluntariedad y la libre disposición a formar parte en algún método resolutivo de conflicto haciendo uso del principio de autonomía de la voluntad. Es rápido y eficaz y permite la confidencialidad. Permite adecuarse a cada caso concreto y que no se erosionen las relaciones entre las partes, por lo que suele aportar un mayor grado de satisfacción si consiguen llegar a un acuerdo.²⁵³ Por ello, los principios de la mediación son la confidencialidad, la voluntariedad, la imparcialidad, la neutralidad, el compromiso de diálogo, la flexibilidad y la horizontalidad.

102

Las fases de la mediación si las partes deciden primero recurrir a ellas, son las siguientes:²⁵⁴

- La Fase 0 es la pre-mediación, donde se aclara el proceso y se valora si se puede iniciar.
- En la Fase 1 se presenta la mediación mediante una solicitud, se realiza una sesión informativa donde se explica el proceso y se recopilan datos
- La presentación de las necesidades e intereses se produce en la Fase 2.
- En la 3 se generan opciones
- En la fase 4 se producen los acuerdo
- Por último, en la Fase 5 se realiza un seguimiento.

Existen tres modelos distintos de mediación:²⁵⁵

- Modelo Harvard se caracteriza por un proceso lineal donde las emociones son importantes, ya que se llevan al límite para luego dejarlas de lado y donde se ve al conflicto como a un obstáculo para la satisfacción de los intereses y, por tanto, es la persona que media la que tiene que ejercer control sobre el proceso.
- Modelo circular narrativo le da más importancia a la comunicación siendo este el eje central y va orientada tanto al acuerdo como a la modificación de los intereses. Se hacen tanto reuniones individuales como conjuntas.

²⁵³ Gonzalo Quiroga, M., (2006) *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos: Perspectiva Multidisciplinar*, Madrid, editorial Dykinson y Servicio de Publicaciones URJC.

²⁵⁴ Cabrera Mercado, Rafael. (2017) *La mediación como método para la resolución de conflictos*. Ed. Dykinson.

²⁵⁵ Soletto, Helena (2017.) *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y Ámbitos*. Ed. Tecnos.

- Modelo transformativo tiene como objetivo la transformación de las relaciones como algo constructivo, por lo que se ve al conflicto como una oportunidad para crecer. En este modelo se le da reconocimiento a los actores y/o actoras donde deben asumir la legitimidad de los intereses de la otra parte. Se potencia la autoconfianza y la capacidad de empatía para afrontar los conflictos. De esta forma, no tiene como única finalidad alcanzar un acuerdo ni se imponen reglas como en las otras fases. Además, se aplican técnicas circulares y la persona que media enfoca soluciones sin sugerirlas.

Todo este tipo de estilos puede servir para analizar el comportamiento del alumnado frente a los problemas, los medios propios que tienen para resolverlos y así poder establecer planes preventivos más adecuados. Teniendo en cuenta que el modelo transformativo sería el más adecuado para introducirse en las escuelas dada su predisposición a mejorar las relaciones sociales. Al encontrarse las personas de nuestro objeto de estudio en la adolescencia y, por tanto, todavía se encuentran en una fase de aprendizaje, es necesario que aprendan las habilidades sociales adecuadas para poder saber desarrollarse en sociedad de manera eficiente y sin caer en comportamientos que puedan generar algún tipo de violencia o, en última instancia, en un delito.

La Recomendación del Consejo de Europa de 30 de marzo de 1998 aclara que: “los procedimientos extrajudiciales no pueden tener como objeto sustituir al sistema judicial”.²⁵⁶ Con ello pretenden aclarar que hay conflictos que solamente los puede solucionar el poder judicial mediante la aplicación de las leyes, por lo que los MASC/ARD solo deben aplicarse en aquellos conflictos en los que ambas partes puedan llegar a un acuerdo siempre y cuando no exista un procedimiento penal. Aunque este último exista, pueden utilizarse estos métodos de resolución de conflictos para pedir perdón a la víctima.

Una manera productiva para la gestión práctica de los conflictos son los talleres de mediación y negociación como podrían ser los juegos prácticos a través de juegos de rol.

Las personas jóvenes conflictivas no surgen de la nada, como se ha tratado anteriormente, depende de los procesos de la socialización que han tenido durante la infancia y de la manera de exteriorizar los estereotipos durante la adolescencia. Por tanto, existen factores de riesgo que generan comportamientos delictivos en el futuro durante la adolescencia, que es la etapa crítica que puede determinar la personalidad de esa persona y donde se producen cambios físicos, psicológicos y emocionales. Empiezan a exigirse a sí mismos el reconocimiento del resto, por lo

²⁵⁶ Recomendación 98/257/CE de 30 de marzo de 1998 del Consejo de Europa relativa a los principios aplicables a los órganos responsables de la solución extrajudicial de los litigios en materia de consumo. Disponible en: <http://data.europa.eu/eli/reco/1998/257/oj>

que suelen presentar una tendencia transgresiva y un sentimiento de invencibilidad (fábula personal). Todo ello acompañado de una dependencia del grupo que puede ser decisiva que se junta con el rechazo de las personas adultas, ya que buscan autonomía e independencia.

En los grupos de iguales, la importancia radica en la amistad y siempre existe una persona líder y gente que les sigue. Normalmente los papeles o roles que adoptan viene dado por las circunstancias. Por tanto, para evitar que un grupo pueda caer en comportamientos delictivos, se puede introducir la figura del negociante o persona mediadora para averiguar qué hay detrás de esos roles analizando el paralenguaje.

A su vez, también existe la figura del dinamizadora de grupo, el cual potencia los roles positivos y neutralizará los negativos. Siempre y cuando realice su labor correctamente. Los roles positivos o racionales propician a la llegada de acuerdos mientras que, los negativos o dogmáticos, actuarán como freno del proceso negociador, lo cual se puede traducir como posibles agresiones. Estos roles negativos suelen estar representados por personas extremistas o con poca capacidad para actuar con objetividad. Para tratar con ellos, lo ideal es el rol de negociante asertivo, ya que pueden hacer frente a las descalificaciones sin caer en la agresividad. Para catalogar los roles y actuar en consecuencia se requiere el conocimiento de los distintos tipos, también de una gran capacidad de observación y de saber actuar con objetividad centrando la atención en los contra argumentos. También se puede recurrir a técnicas de psicología aplicada o comparando con circunstancias similares al evaluar cada caso en concreto.

C. Programas de concienciación

Los programas de concienciación deben de ir dirigidos a la población en general adecuándose a las nuevas formas de respeto actuales a la mujer transmitiendo publicidad que no muestre actitudes denigrantes sobre las mujeres. Para ello, en la Ley 1/2004, en el Capítulo II regula la publicidad en los medios de comunicación con tal de evitar la reproducción de las actitudes machistas mediante medidas de sensibilización.

Así, se establecen medidas para defender la imagen de la mujer y perseguir la publicidad ilícita por utilizar de en forma vejatoria o discriminatoria la imagen de la mujer, como la cesación o la rectificación de la publicidad ilícita.

Se señala a la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia sobre la Mujer, el Instituto de la Mujer u órgano equivalente de cada Comunidad Autónoma, el Ministerio Fiscal y las

Asociaciones que tengan como objetivo único la defensa de los intereses de la mujer, como legitimados para ejercitar ante los Tribunales la acción de cesación de publicidad ilícita por utilizar en forma vejatoria la imagen de la mujer, en los términos de la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad

105

Se impone la obligación a las Administraciones Públicas de velar por el cumplimiento de la legislación en lo relativo a la protección de los derechos fundamentales, con especial atención a la erradicación de conductas favorecedoras de situaciones de desigualdad de las mujeres en todos los medios de comunicación social.

Para el cumplimiento de estas obligaciones, se señala que la Administración pública ha de promover acuerdos de autorregulación que, contando con mecanismos de control preventivo y de resolución extrajudicial de controversias, contribuyan al cumplimiento de la legislación publicitaria.

Por último, para los medios de comunicación se establecen dos obligaciones concretas:

- Por un lado, ha de fomentar la salvaguarda de la igualdad entre hombre y mujer, evitando toda discriminación entre ellos.
- Por otro, la difusión de informaciones relativas a la violencia sobre la mujer debe garantizar, con la correspondiente objetividad informativa, la defensa de los derechos humanos, la libertad y dignidad de las mujeres víctimas de violencia y de sus hijos o hijas. En particular, han de tener especial cuidado en el tratamiento gráfico de las informaciones.

También existen medidas de carácter general propuestas por la Ley 1/2004 en cuanto al derecho de información o a la atención social con tal de luchar contra la violencia de género como propone dicha ley.

Así, como se establece en el Capítulo I de la Ley 1/2004 en los artículos 17 y 18, las mujeres víctimas de violencia de género tienen derecho a recibir plena información y asesoramiento adecuado a su situación personal, a través de los servicios, organismos u oficinas que puedan disponer las Administraciones Públicas, tanto en relación con las medidas contempladas relativas a su protección y seguridad, derechos y ayudas previstos en la ley, así como la referente al lugar de prestación de los servicios de atención, emergencia, apoyo y recuperación integral. Estos servicios han de ser prestados en los Centros de Servicios Sociales.

Asimismo, en el artículo 19 se expone que los Centros de Servicios Sociales, dependientes de los Ayuntamientos y de la Comunidad Autónoma, deberán conceder una atención multidisciplinar que implica: información a las víctimas, atención psicológica, apoyo social, seguimiento de las reclamaciones de los derechos de la mujer, apoyo educativo a la unidad familiar, formación preventiva en los valores de igualdad dirigida a su desarrollo personal y a la adquisición de habilidades en la resolución no violenta de conflictos, apoyo a la formación e inserción laboral.

También tendrán derecho a la asistencia social integral a través de estos servicios sociales las personas menores que se encuentren bajo la patria potestad o guarda y custodia de la persona agredida como también se establece en el mismo artículo 19.

La Ley dispone que estas medidas deberán estar dotadas de apoyo económico, exigiendo que en los instrumentos y procedimientos de cooperación entre la Administración General del Estado y la Administración de las Comunidades Autónomas en las materias reguladas en este artículo, se incluirán compromisos de aportación, por parte de la Administración General del Estado, de recursos financieros referidos específicamente a la prestación de los servicios.

d. Intervenciones psicosociales

Los tratamientos psicosociales se consideran mucho más eficaces, ya que van a los problemas de conducta que pretenden solventar de raíz el problema. Existen diversos tipos como las intervenciones familiares, las técnicas cognitivo-conductuales (TCC), las técnicas para mejorar las actividades y relaciones interpersonales del niño o niña, las técnicas del propio colegio (que conviene analizar) y los programas de prevención.

Considerar una probabilidad como una certeza en materias de prevención puede ser un grave error. Para ello, es importante determinar los aspectos cognitivos interpersonales en la descripción del carácter de la persona joven que delinque con tal de elaborar modelos educacionales que permitan una eficaz reeducación y poder establecer eficaces programas de prevención.

Los programas que existen actualmente para tratar de manera preventiva a los posibles personas menores que delinquen o los que ya han cometido un delito se produce de diversas maneras. Una de ellas es el tratamiento psicológico y de educación social mediante intervenciones psicosociales. Un problema sería el tratamiento psicofarmacológico, ya que presenta inconvenientes dado la posible patologización de las conductas asociales y, consecuentemente, marcarlas.

En las intervenciones psicosociales en las que hay que tratar a la criatura, engloban las intervenciones familiares, las técnicas cognitivo conductuales (TCC), las técnicas para mejorar las actividades y relaciones interpersonales de la criatura, técnicas del propio colegio y los programas de prevención.²⁵⁷

107

También se debería de establecer unos criterios básicos en la educación con chicos y chicas con conductas antisociales:

- A la vez que son agresores son víctimas La delincuencia infantil y juvenil es un fracaso social. Cuando una familia está muy deteriorada los niños y niñas suelen estar muy deteriorados interiormente y ese deterioro lo expresan en conductas. Se pretende educar a quienes nunca recibieron educación. Además, nadie nace con la violencia innata, puede venir al mundo con un carácter difícil, por lo que evitar atribuir maldad mediante el lenguaje a quienes no son capaces de reprimir sus impulsos o no tuvieron aprendizajes puede servir de gran ayuda para evitar posibles conductas criminales en el futuro.²⁵⁸
- Detrás de la conducta hay que atender a sus emociones, autoestima, interpretación de situaciones, egocentrismo, etc. Pueden tener conciencia, pero no siempre control interno.
- Aprender a ver los problemas desde la perspectiva de la otra persona. Lo cual conlleva a averiguar los motivos por lo que los niños y niñas hacen lo que hacen.
- A problemas estructurales o sociales se le están aplicando remedios individuales, los cuales son coercitivos y no explican las razones de por qué está mal lo que hacen.
- Lo que una persona adulta interpreta como un desafío para la persona menor puede ser un juego pícaro o un modo de reafirmar su personalidad.
- No es lo mismo aplicar disciplina que educar. La autoridad no es autoritarismo, por lo que se ha de utilizar el sentido común, es decir “sentir” y “ponerlo en común”.

El estudio de las carreras delictivas es importante para entender por qué una persona acaba convirtiéndose en criminal, pero asimismo, se explican distintos conceptos para evitar que una

²⁵⁷ i Canals, J. C., & i Guillamet, À. L. Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Disponible en: https://sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf

²⁵⁸ Martínez, E. (2017). *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*. Madrid: Popular.

persona conduzca su vida a uno de estos proyectos relacionados con comportamientos delictivos:²⁵⁹

- La resiliencia o resistencia es, por ejemplo, la capacidad de algunas personas de tolerar situaciones dañinas y recuperarse hasta el punto de fortalecerse.
- Una persona resistente presenta una ausencia de actos antisociales o delitos a pesar de la presencia de factores de riesgo significativos en su entorno más cercano.
- El empoderamiento aumenta autoestima y el control sobre sus propias vidas a través de reflexión crítica y participación colectiva y puede ayudar a la prevención de víctimas, para que no sufran otra agresión o se vean envueltas en otro crimen.
- La resistencia implica, por tanto, un proceso de adaptación flexible en tres sentidos: un desarrollo saludable en medio de un ambiente desfavorable, como por ejemplo, vivir en un barrio muy marginal; mantener la competencia social bajo factores de estrés específicos, como por ejemplo, muerte de un padre o madre, divorcio; y, por último, recuperarse de un trauma severo.

Junto a la relevancia de la resiliencia, también se debe incluir la importancia de la empatía y la autoestima junto con un refuerzo positivo de las conductas prosociales, con tal de favorecer el autocontrol y la responsabilidad. El empoderamiento es uno de los valores que promueve la justicia restaurativa y consiste en que las personas sean capaces de tomar decisiones propias y tengan el control de sus propias vidas.

Para prevenir dichas conductas, incluso antes de que se comentan las agresiones, se puede recurrir a la teoría de la oportunidad²⁶⁰ en la que se predispone una figura delincuente, una víctima propicia y ausencia de control. Se distinguen tres modelos de prevención victimal para estos casos:

- Modelo evolutivo: Este modelo evalúa los factores de riesgo de alguien con tal de prevenir conductas futuras. La crítica es que es imposible establecer programas a personas que no han cometido una infracción penal.

²⁵⁹ Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

²⁶⁰ PENACHINO, Andres (2011): *Los 10 principios de la teoría de la oportunidad del delito. Procedimientos policiales*. Argentina:2011. Disponible en: <http://procedimientospolicialesargentina.blogspot.com/2011/11/los-10-principios-de-la-teoria-de-la.html>

- Modelo situacional: se fundamenta en la teoría de la oportunidad y trata de actuar sobre la persona agresora y la víctima, el lugar y el objetivo del delito o víctima. La crítica establece que es difícil actuar sobre la persona delincuente, por lo que se debe intervenir en la víctima o sobre los sistemas de control social. Este modelo es el más efectivo de cara a la prevención.²⁶¹
- Modelo de la prevención social: se fundamenta en la teoría de la desorganización social por lo que actúa sobre zonas de transición donde las tasas delictivas son mayores mediante la instauración de estructuras sociales eficaces.²⁶²

Efectos psicosociales de la victimización o las consecuencias o daños psíquicos como trauma a consecuencia de un delito dependen del tipo de hecho criminal o de la violencia sufrida, así como de la personalidad de la víctima, la reacción de la familia y del medio social en el que se ha producido. En el caso de personas menores que han sufrido abusos sexuales, presentan secuelas tales como problemas de sueño, cambios alimentarios, bajo rendimiento académico, hostilidad y agresividad, culpa y vergüenza, hiperactividad, miedo generalizado, conductas exhibicionistas y déficits en habilidades sociales.²⁶³ Para evitar todo ello, existen dos tipos de intervención psicológica y psicosocial para las víctimas: la intervención grupal y la individual para los casos más urgentes.²⁶⁴ Pero también es importante recalcar que el hecho de evitar etiquetar a las víctimas como tal, puede entorpecer una pronta recuperación de estas así como una nueva recaída y volverse más vulnerables al mismo tipo de delito, mientras que, si se etiqueta a grupos o personas de riesgo, puede favorecer también a que acaben realizando conductas criminales de las que les están etiquetando sin haberlas llegado a cometer todavía.

e. Reinserción

El perdón es diferente a la reconciliación y no implica la justificación ni minimiza la conducta de la persona agresora. Este perdón ha de ir acompañado de arrepentimiento y de la intención de reparar el daño. Existen distintas variables que permiten identificar la disposición a perdonar como ciertos rasgos de la personalidad como podrían ser la amabilidad, una relación positiva con

²⁶¹ Schulman, D. (2012, enero). *Dilemas políticos de la Estrategia de prevención situacional - ambiental del delito*. *Criminología y Justicia*. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de <http://cj-worldnews.com/spain>

²⁶² Torres, M. A. (s.f.). *La prevención situacional del delito y las modalidades de segregación residencial*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=450

²⁶³ Soria, M.A. (coord.) (2010). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide.

²⁶⁴ Soria, M.A. (coord.) (2010). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide.

la víctima... La manera adecuada de pedir perdón corresponde con dar una disculpa clara, expresar arrepentimiento, mostrar empatía y dar siempre una solución.²⁶⁵

Los métodos relacionados con la justicia restaurativa siempre dan más visibilidad a la víctima, ya que esta tiene unos requisitos para poder acceder y con las que puede evitar los procesos de victimización, sobre todo la secundaria, en el sistema jurídico-penal.

110

En cuanto a la reinserción de menores que cometen infracciones, primero se debería de esclarecer dicho concepto. Una persona menor infractora está sujeta a derechos y obligaciones y que tiene menos de 18 años. Se le puede atribuir responsabilidad del acto antijurídico y, por lo tanto, se le puede declarar culpable. También está reconocido como persona en proceso de formación. La rehabilitación psicológica y emocional permite a la persona menor que complete su formación durante el periodo de su infancia y adolescencia hasta que sea una persona estable emocionalmente o que haya alcanzado la madurez suficiente para poder desenvolverse en sociedad bajo sus propios medios y de forma lícita. La rehabilitación se debe regir por los principios de igualdad y dignidad. En el caso de que existieran motivos de reincidencia, se debe volver a la situación que les hizo realizar ese tipo de conductas.

Ley del Menor o Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, es la que se le aplica a las personas menores que cometen una infracción mediante un procedimiento se les aplican medidas correctivas.²⁶⁶

Asimismo, conviene aclarar que la denuncia puede servir como medio para evitar futuras agresiones para los casos en que las víctimas ya las hayan sufrido, pero no siempre la víctima denuncia. La razón es que existen ciertos factores inhibidores causados por una motivación insuficiente, desconfianza del sistema o por falta de conocimientos. Para solventarlo, se debe de crear en el alumnado un sentimiento de deber social, generarles un deseo de satisfacción emocional y que sepan buscar salidas a los conflictos.

f. Escuela

²⁶⁵ Ramos Morales, M. L. (2017). *Los elementos del perdón en la mediación familiar* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

²⁶⁶ Soria, M.A. (coord.) (2010). *Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide.

El papel de las instituciones escolares es muy importante para el desarrollo de la infancia y la adolescencia, para evitar comportamientos delictivos futuros mediante la prevención y la identificación de estas conductas. Por ello, el papel del profesor/a es de vital importancia ya que:

- Debe acompañar procesos tanto de seguimiento como de apoyo). También sirve como modelo de cómo gestionar crisis y rupturas, por lo que tiene que empujar, facilitar descubrimiento de nuevos estímulos, que haya oportunidades positivas y estimuladoras.
- Ser un modelo de referencia para las personas en etapa adolescente.
- Cesión progresiva del control del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Importancia de los intercambios comunicativos.
- Crear un clima emocional positivo en la clase, con calidez.

Cuando las personas jóvenes sienten que su comunidad los valora, el profesorado confía en ellos y tienen vínculos positivos con las personas adultas es poco probable que manifiesten serias dificultades en la adolescencia.

El principal delito que se comete en las escuelas es el bullying, se puede entender entonces que, de forma similar, la violencia de género que se produce en dichos entornos podría estar relacionada también con el bullying, aunque no se le denomine de igual manera. Por lo que, en nuestro caso, haremos simplemente una relación asumiendo que es así, aunque en realidad no lo sea. Con ello se pretende introducir la mediación y la negociación como métodos resolutivos de conflictos en las escuelas e institutos.²⁶⁷

La mediación en las escuelas puede servir para tres casos concretos: para el alumnado indisciplinado, para quienes tienen comportamientos disruptivos o para la violencia interpersonal. La mediación, por tanto, puede ser más eficaz para evitar futuros conflictos que puedan darse en los entornos educativos con presencia de menores. Para ello, se debe identificar primero si el conflicto es mediable o no. Las fases para instaurar este tipo de programa en las aulas son las siguientes:²⁶⁸

- El centro debe comprometerse primeramente a crear un equipo coordinador del programa

²⁶⁷ Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

²⁶⁸ Sánchez, Mari Luz (2013) *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Ed. Reus.

- Seguidamente se empieza con el diseño del mismo y de establecer un proceso de implementación.
- Posteriormente se seleccionaría un equipo mediador y quién asuma el liderazgo debe ser paciente y tener iniciativa donde, para seleccionarlo de forma correcta, se deben seguir las siguientes cinco fases: la primera es la presentación del programa en las aulas; la segunda es la nominación de candidaturas; en la tercera se realizan entrevistas; en la cuarta fase se selecciona definitivamente a las personas mediadoras; y, en la última, se solicita la autorización a las familias.
- Una vez creado el equipo, se ha de formar y para ello lo más conveniente sería que lo realizara una persona con experiencia en la mediación
- Se difunde el programa con tal de que las personas en el centro lo conozcan
- Se realiza una evaluación final
- Se termina con la coordinación de los distintos equipos en cada aula y un seguimiento evaluativo continuo.

Ya durante el proceso de formación, se distinguen dos fases. La primera de ellas es el modelo de patio que consiste en un conflicto en el recreo en el que acude el alumnado. El segundo es el modelo derivado donde se remite, primero, una solicitud para que se pueda recibir el caso por parte del equipo mediador el cual establecerá una premediación para tener un primer contacto. Posteriormente, se prepara la sesión de mediación y se realiza un seguimiento después. En la preparación de la sesión, se establecen las reglas de juego por ambas partes, se recoge información, se aclara el problema y se establecen propuestas o resoluciones al conflicto para conseguir llegar a un acuerdo.

Se ha de dejar claro que la figura mediadora es la tercera implicada y tiene que guiar el diálogo y no dar directrices, por lo que ayuda a las partes a que lleguen a un acuerdo. Las personas mediadoras pueden ser tanto los padres o madres, como el equipo docente o el propio alumnado. En el caso de los alumnos y las alumnas ha de ser de carácter voluntario y propuestos por el profesorado.

Asimismo, han de saber escuchar, mostrar confianza y evaluar correctamente la información y los acuerdos. La escucha activa empática es una herramienta indispensable de la persona mediadora. Igual de importante es la comunicación abierta, circular y asertiva, crear un clima de

seguridad o procurar ser un modelo de buen comportamiento. También han de evitar los errores como discutir con las partes, emitir juicios o dar consejos. Han de servir de guía para que las partes lleguen por sí mismas a un acuerdo.²⁶⁹

113

Por otro lado, la prevención secundaria en el acoso escolar es aquella que se realiza para prevenir las situaciones de bullying, detectarlas antes que se produzcan y que permite intervenir a tiempo. Se programan unos protocolos de actuación cuando se ha detectado estableciendo: unos criterios que permitan distinguir la violencia del acoso, ya que se habla de acoso cuando hay un desequilibrio de poder junto con aislamiento y humillaciones y con continuidad en las agresiones con cierta opacidad de las personas agresoras; junto con unos indicadores para reconocer el acoso cuando la persona menor puede estar sufriendolo como la modificación del carácter, con un brusco descenso en el rendimiento escolar, junto con abandono de aficiones, angustia, nerviosismo, ansiedad, negativa a asistir al centro, pérdida de capacidad de concentración, pérdida de la propia confianza, aislamiento, etc.; también establecerse con unos factores de riesgo de la persona agresora como ausencia de empatía, incapacidad para percibir el dolor ajeno, actitud dominante, impulsividad, egocentrismo, fracaso escolar, consumo de alcohol o drogas, prácticas de crianza inadecuadas autoritarias o negligentes, maltrato intrafamiliar, poco tiempo compartido en familia; y los factores de riesgo de la persona acosada, la cual presenta baja autoestima, pocas habilidades de relación, rasgos físicos o culturales diferenciales, discapacidad o minusvalía, dificultades de comunicación, escasa participación en grupo, relaciones pobres con compañeros y compañeras, comportamientos diferentes a los dominantes en el grupo e incapacidad para reaccionar ante las primeras situaciones de violencia puntual...²⁷⁰

Se establece un protocolo de actuación donde se define el concepto de bullying y acoso escolar y se establecen unas pautas de actuación con la persona agredida, la persona agresora, los familiares, los compañeros y compañeras. Este protocolo no debe seguir unas pautas estrictas, aunque depende de si es educación primaria o secundaria. Los pasos a seguir son: primero la comunicación a dirección; para continuar con una reunión con el director o la directora, tutores y tutoras, jefe o jefa de estudios y orientadores u orientadoras; seguidamente se comunica a la familia lo sucedido; y, por último, para garantizar la seguridad del alumno o alumna y se toman medidas cautelares entre ambos.²⁷¹

²⁶⁹ Sánchez, Mari Luz (2013) *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Ed. Reus.

²⁷⁰ GARAIGORDOBIL, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. Madrid: FOCAD-COP

²⁷¹ GARAIGORDOBIL, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: Programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Madrid: FOCAD-COP.

Algunas medidas para intervenir en los casos de acoso escolar son las siguientes:²⁷²

- Tutoriales con la víctima mediante un programa para reforzar su autoestima que debe de realizar el departamento de orientación con cierta atención individualizada en las clases. También se debería de aplicar programas de apoyo entre compañeros y compañeras, reuniones con la familia para orientar su actuación y presentar posibles apoyos externos.
- Tutoriales con personas agresoras: establecer un diálogo con los agresores o agresoras para concienciarles de su actitud negativa, dinámica de trabajo en grupo-clase, reuniones con familia para orientar su actuación y presentar posibles apoyos externos, estrategias de modificación de conducta (departamento de orientación), aplicación de programas de comunicación y habilidades sociales.
- Medidas organizativas como: cambios en la organización del aula, de grupo, de reorganización de horarios, de incremento vigilancia en pasillos y patios y acuerdos entre el profesorado sobre actuación en el aula.

En cuanto a la prevención terciaria, se intenta evitar la reincidencia en casos de bullying y va orientado al centro educativo y a las familias. Dos ejemplos son la Fundación Diagrama e Intercentros. La fundación Diagrama se encarga de realizar programas de prevención orientados a distintas áreas como el programa “#PonteAlerta” de prevención del ciberacoso en adolescentes.²⁷³

Conclusiones: importancia de la prevención secundaria / necesidad de planes específicos de prevención (demasiada generalidad) / Nuevas iniciativas que generen mayor atractivo en las personas en etapa de infancia y adolescencia / mayor implicación de los padres y madres como agentes primarios de socialización / Evitar la penalización de las víctimas.

La Ley 1/2004, para la lucha contra la violencia de género, establece una serie de medidas de sensibilización aplicables en el ámbito educativo. La Ley les atribuye a los centros educativos las siguientes funciones:²⁷⁴

²⁷² GARAIGORDOBIL, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: Programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Madrid: FOCAD-COP.

²⁷³ Fundación Diagrama. (2021) Programa de prevención de ciberacoso “Ponte Alerta”. Disponible en: <https://voluntariado.fundaciondiagrama.es/oferta/programa-de-prevencion-del-ciberacoso-ponte-alerta>

²⁷⁴ Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín *Oficial del Estado (BOE)* núm. 313, de 29/12/2004.

- Transmisión y socialización en los valores morales de una sociedad justa y democrática, especialmente en los valores de la dignidad de toda persona y de la igualdad entre varón y mujer.
- La formación del estudiantado de identidades personales autónomas en las que cada persona, mujer o varón, tenga autoestima y consciencia de sí mismo, se estime en sus cualidades y mantenga relaciones simétricas con otras personas.
- La generación de competencias en los y las estudiantes para analizar críticamente las desigualdades de género.
- Entrenar en procedimientos para la solución de conflictos de género.
- Formación del profesorado.
- Fomento de la investigación en asuntos de género.

Para el desempeño de estas funciones, la misma Ley determina aquellas que deben ser atendidas en cada nivel del sistema:

- La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.
- La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.
- La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con las demás personas de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.
- El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

- Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.

Otra medida que se adopta es el principio de escolarización inmediata de los hijos e hijas que sufran un cambio de residencia derivada de actos de violencia de género.

116

Se impone también a las Administraciones educativas la obligación de velar para que en los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

Se recoge a su vez como obligación para las Administraciones educativas la adopción de medidas para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad.

En el artículo 30, referente al ámbito educativo en la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, establece que: “Los niños, niñas y adolescentes en todas las etapas educativas e independientemente de la titularidad del centro, recibirán, de forma transversal, una educación que incluya su participación, el respeto a los demás, a su dignidad y sus derechos, especialmente de aquellos menores que sufran especial vulnerabilidad por su condición de discapacidad o de algún trastorno del neurodesarrollo, la igualdad de género, la diversidad familiar, la adquisición de habilidades para la elección de estilos de vida saludables, incluyendo educación alimentaria y nutricional, y una educación afectivo sexual, adaptada a su nivel madurativo y, en su caso, discapacidad, orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma.”²⁷⁵

Y en el artículo 34 de la misma ley, referente a los protocolos de actuación en las escuelas, se tipifica que “las administraciones educativas regularán los protocolos de actuación contra el abuso y el maltrato, el acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio y autolesión, así como cualquier otra manifestación de violencia comprendida en el ámbito de aplicación de esta ley. Para la redacción de estos protocolos se contará con la participación de niños, niñas y adolescentes, otras administraciones públicas, instituciones y profesionales de los diferentes sectores implicados en la prevención, detección precoz, protección y reparación de la violencia sobre niños, niñas y adolescentes.”²⁷⁶

²⁷⁵ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

²⁷⁶ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

Se requiere aclarar que el fracaso escolar es necesario evitarlo, aunque no es exclusivo para que una persona llegue a cometer un delito, pero también puede servir de indicador, tanto para posibles personas agresoras como para posibles víctimas y, con ello, conseguir prevenir conductas delictivas relacionadas con la violencia de género.

117

Las políticas educativas, no solo tienen la función de transmitir conocimientos o valores, sino modelos o pautas de conducta adaptadas al alumnado que sean respetuosas con el resto de compañeros y compañeras. Lo cual es importante para nuestro objeto de estudio, ya que las relaciones interpersonales en la adolescencia tienen su base en los entornos escolares, aunque posteriormente se trasladen a los entornos digitales, de ocio o a familiares.

g. En entornos digitales

Conviene comentar, que aquellos niños y niñas que, por haber crecido en entornos de exclusión social y sus familias no las han podido escolarizar en escuelas infantiles al haber muy pocas públicas y no haber conseguido acceso a ellas, presentan una situación de desventaja, ya que son criaturas que no han podido relacionarse con sus iguales, sufriendo carencias en sus habilidades sociales que pueden favorecer después la exclusión por parte de sus compañeros o compañeras. Por tanto, por las condiciones de vida inseguras, la falta de recursos y oportunidades, les hace más vulnerables a sufrir una agresión que a cometerla. Para prevenir la exclusión social en menores, solamente existen la prevención secundaria que se centra en los llamados grupos de riesgo.

El artículo 45 apartado 1 sobre el uso seguro y responsable de internet en menores, de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, direcciona a “Las administraciones públicas desarrollarán campañas de educación, sensibilización y difusión dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, familias, educadores y otros profesionales que trabajen habitualmente con personas menores de edad sobre el uso seguro y responsable de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación, así como sobre los riesgos derivados de un uso inadecuado que puedan generar fenómenos de violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes como el ciberbullying, el grooming, la ciberviolencia de género o el sexting, así como el acceso y consumo de pornografía entre la población menor de edad. Asimismo, fomentarán medidas de acompañamiento a las familias, reforzando y apoyando el rol de los progenitores a través del desarrollo de competencias y habilidades que favorezcan el cumplimiento de sus obligaciones legales y, en particular, las establecidas en el artículo 84.1 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de

Datos Personales y garantía de los derechos digitales.”²⁷⁷ En el apartado 2 del mismo artículo se especifica que “las administraciones públicas pondrán a disposición de los niños, niñas y adolescentes, familias, personal educador y otros profesionales que trabajen habitualmente con personas menores de edad un servicio específico de línea de ayuda sobre el uso seguro y responsable de Internet, que ofrezca a los usuarios asistencia y asesoramiento ante situaciones potenciales de riesgo y emergencia de las personas menores de edad en Internet.”²⁷⁸

Mientras, para el diagnóstico y control de los contenidos, en el artículo 46 apartado 2 de la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio se pauta que “las administraciones públicas fomentarán la colaboración con el sector privado, para la creación de entornos digitales seguros, una mayor estandarización en el uso de la clasificación por edades y el etiquetado inteligente de contenidos digitales, para conocimiento de los niños, niñas y adolescentes y apoyo de los progenitores, o de quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento, en la evaluación y selección de tipos de contenidos, servicios y dispositivos. Además, las administraciones públicas fomentarán la implementación y el uso de mecanismos de control parental que ayuden a proteger a las personas menores de edad del riesgo de exposición a contenidos y contactos nocivos, así como de los mecanismos de denuncia y bloqueo.”²⁷⁹

En cuanto a la prevención de este tipo de delitos, pueden servir distintos programas o planes de acción para cuando se detecten este tipo de casos. Así, en cuanto a la prevención e intervención, se deben implicar 4 niveles de protección:²⁸⁰ el nivel institucional, es decir, el centro educativo; el familiar; el grupal; y el individual, es decir, la persona que agrede o la víctima. Por ello, una propuesta de intervención de ciberdelitos debe incluir la prevención primaria, la secundaria y la terciaria.

Para la prevención e intervención en el entorno familiar, Kowalski, se pregunta: ¿Qué pueden concretamente hacer los padres y madres para prevenir que sus hijos o hijas sean víctimas, acosen u observen pasivamente? Y responde: fomentar capacidad empatía y modelar la compasión hacia las demás personas, discutir el tema de conductas de acoso y sobre distintas estrategias de actuación, fomentar comunicación padres/madres e hijos/hijas para educar en

²⁷⁷ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

²⁷⁸ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

²⁷⁹ Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730

²⁸⁰ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

valores, explicar riesgos de comunicarse en la red, transmitirles que no hay anonimato en la Red, así como de la importancia de proteger las contraseñas, si se sospecha de conductas inadecuadas online se debe aplicar filtros o programas de rastreo y también propone vigilar la reputación de sus hijos e hijas en la Red.²⁸¹

119

También se establecen unas recomendaciones prácticas para padres, madres y personas educadoras como reforzar autoestima positiva y realista, potenciar la empatía y la asertividad, trabajar las habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, establecer normas y límites y/ o proporcionar alternativas atractivas de ocio para el tiempo libre.²⁸²

También se pueden difundir ciertos consejos para el día a día, como: huye de la prohibición y la censura; evitar amenazas y ultimátums; habla con claridad de las ventajas, inconvenientes y riesgos de las nuevas tecnologías; retarda en lo posible el acceso al primer smartphone; racionaliza los regalos de dispositivos tecnológicos y entérate a qué juegan; establece normas y límites, para toda la familia; ponte al día en las redes sociales y poder registrarse bajo supervisión; interésate por sus relaciones y enséñale a respetar a las demás personas, mediante la empatía; conocer sus aficiones, tanto online como offline; enseñar potencialidades de las nuevas tecnologías y a no depender de ellas; evitar subir fotos personales y no aceptar a personas desconocidas, por lo que conviene fomentar la privacidad y la intimidad; supervisa hábitos de vida y ocio; fomentar autoestima positiva y reforzar actitudes asertivas; y si quieres confianza, respeta su intimidad y dialoga.²⁸³

También se pueden establecer unas pautas de cómo actuar como padres o madres de una víctima: guardar las pruebas de acoso, ignorar, bloquear o responder, localizar procedencia de los e-mails y de los mensajes de texto, localizar la procedencia y responder a los comentarios en las redes sociales o en las webs, contactar con los padres y madres del ciberacosador, solicitar la ayuda a la persona encargada de la orientación psicopedagógica o algún profesional de salud mental, no culpar a la víctima y/o evaluar las opciones legales.²⁸⁴

²⁸¹ Kowalski, R.; Limber, S.; y Agatston, P. (2008) *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.

²⁸² Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²⁸³ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²⁸⁴ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

Lo mismo sucede con la forma de actuar como padres y madres de una persona agresora en los que se establecen las siguientes pautas:²⁸⁵

- No negar la evidencia y aceptar que el hijo o hija ha podido participar en una situación de acoso
- Supervisar mucho más detenidamente el uso de internet que haga la persona menor
- Fomentar que el hijo o hija pida disculpas a la persona menor acosada y a demás miembros de la familia a los que haya podido hacer daño
- Elaborar un acuerdo por escrito explicando uso adecuado TIC y que estas no se deben utilizar para hostigar y degradar a las demás personas
- Cómo actuar como padres y madres de un espectador
- Fomentar que tome una actitud de rechazo activa

El *Center for Safe and Responsible Internet Use*, establece distintas medidas correctivas como: no destruir las evidencias del ciberdelito en cualquiera de sus modalidades, tratar de identificar a la persona ciber - agresora; asegurar al hijo o hija que la agresión va a cesar; hacer al hijo o hija fuerte emocionalmente; contactar con la compañía del medio que se ha empleado para cometer el acoso; informar a la escuela, a dirección y a la persona responsable de la orientación pedagógica; contactar con padres y/o madres de la persona agresora; recurrir a organizaciones especializadas; y, en última instancia, denunciar el acoso a la policía para casos graves o criminales.²⁸⁶

Ciber-mediación aúna esfuerzos psicológicos y jurídicos, así como los principios y características de la mediación, haciendo uso de las TIC para llevarla a cabo. Sirve como gestión de conflictos de manera alternativa a un proceso judicial. Permite, a su vez, el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa y empática, preguntar adecuadamente, asertividad, reformulación, etc. Se rige por los principios de neutralidad, voluntariedad, imparcialidad y confidencialidad y tiene como iniciativa formar al alumnado como figuras mediadoras para pertenecer al grupo de mediación online de sus respectivos centros. La finalidad es que el alumnado pueda acudir a este servicio para resolver disputas y por lo tanto, reducir y solucionar los eventos puntuales de

²⁸⁵ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²⁸⁶ Center of Sage and Responsible Internet Use (2006). *A parents' guide to cyberbullying and cyberthreats*, Disponible en: www.cyberbully.org/docs/cbctparents.pdf

violencia y acoso para frenar la espiral (ciclo de la violencia) que en un futuro puede desencadenar ciberacoso.²⁸⁷

Existen dos plataformas que pueden ayudar a las personas menores para saber cómo moverse eficazmente por internet y protegerse de todo ese contenido que puede generarles conductas delictivas relacionadas con la violencia de género en el futuro. Una es *Protegeles.com* el cual está establecido como centro de internet seguro para la persona menor en España, y el otro es *PantallasAmigas*.

121

Por otro lado, también se han planteado como orientaciones una serie de estrategias y pautas de acción para los centros educativos como son: evaluar el acoso cibernético, ofrecer al personal una formación en acoso cibernético, definir el acoso cibernético, elaborar unas normas y una política clara respecto al acoso cibernético, alentar a que se informe de los casos de acoso cibernético, informar a los padres y madres de los recursos existentes, dedicar un tiempo de clase al tema del acoso cibernético, enseñar al estudiantado una “ciber-etiqueta”, a bloquear sin riesgos y a vigilar su reputación, formar mentores estudiantes, usar la pericia de los estudiantes, asociaciones escolares y comunitarias.²⁸⁸

La *Health Resources and Services Administration*, también ha enunciado algunas sugerencias para el equipo docente:²⁸⁹

- Educar sobre los peligros de la ciberdelincuencia así como pautas de qué hacer en casos de “ciberintimidación”
- Asegurarse que reglas y políticas anti-bullying incluyen opciones cibernéticas
- Controlar el uso de ordenadores del centro escolar: Usar programas de filtro y rastreo para ello.
- Investigar las denuncias de inmediato, pero también informar a los padres y/o madres de las víctimas y de las personas que acosan, notificar a la policía si la “ciberintimidación” involucra una amenaza grave.
- Observar el comportamiento del estudiantado afectado y tener una conversación sobre los daños causados por el CB.

²⁸⁷ Elisavetsky, A. (2020). *La mediación a la luz de las nuevas tecnologías: Un recorrido multigeográfico por los orígenes y presente del desarrollo de la resolución de conflictos y el impacto tecnológico*. Errepar.

²⁸⁸ Kowalski, R.; Limber, S.; y Agatston, P. (2008) *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.

²⁸⁹ HSRA, Health Resources and Services Administration (2010). Disponible en: <http://www.hsra.gov/indez.html> y <http://www.stopbullyingnow.hsra.gov/es/indexAdult.asp?Aca=cyberbullying>

- Investigar para ver si la víctima podría necesitar apoyo de profesionales de salud mental establecido en el centro educativo.
- Contactar con la policía si la “ciber-intimidación” conocida o sospechada involucra actos tales como: amenazas de violencia, extorsión, llamadas telefónicas o mensajes de texto obscenos o acosadores, hostigamiento, acecho o delitos de odio, pornografía infantil, explotación sexual o tomar una foto de alguien en un lugar donde dicha persona esperaría tener privacidad.

Con base en algunos estudios, la percepción del estudiantado es que en las escuelas no están haciendo lo suficiente: formación sobre seguridad en la red y conducta ética, desarrollo de habilidades sociales. Por lo que incrementar la autoridad legal y la responsabilidad de las personas responsables de los centros educativos podría ser de gran ayuda.²⁹⁰

También existen una serie de indicadores de observación para identificar a la víctima, entre los cuales se destaca: conductas de miedo, huida y evitación, conductas depresivas, conductas ansiosas, conductas que expresan inseguridad, dificultades en las relaciones sociales, descenso del rendimiento académico.²⁹¹

Otros indicadores de cyberbullying es la recepción de “llamadas telefónicas extrañas”, percibir un estado de alteración en la persona después de usar ordenador o después de ver un mensaje de texto.

En cuanto a los indicadores de observación para identificar a la persona que agrede se destacan: conductas manifiestas de agresión física, de agresión psicológica, de agresión verbal, de exclusión social, bajo rendimiento académico. Pero también existen otro tipo de indicadores como pueden ser: tratar de imponer criterios, impulsividad, baja tolerancia a la frustración.²⁹²

Las recomendaciones y pautas de acción para el alumnado son importantes, pero se destaca la de Flores (2010) de Pantallas Amigas al primer Protocolo de Actuación Escolar ante el Cyberbullying.²⁹³

²⁹⁰ Hoff, D.L.; y Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*. 47(5), 652-655.

²⁹¹ Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²⁹² Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

²⁹³ Flores, J. (2010). *Decálogo para una víctima de Cyberbullying*. Disponible en: <http://www.unblogenred.es/decalogo-para-una-victima-de-cyberbullying/>.

- Pide ayuda
- Nunca respondas a las provocaciones y no hagas presunciones
- Trata de evitar aquellos lugares en los que sufres asedio
- Cuando más se sepa de ti, más vulnerable eres y más variado e intenso es el daño que pueden causarte. Cerrar puertas de tu vida online a personas que no son de plena confianza. Para ello: evita personas intrusas, depura la lista de contactos, configura las opciones de privacidad de las redes sociales o similares que participes y hazlas más estrictas, comprueba qué cuentan de ti online, repasa la información que publicas y quién puede acceder a ella, comunica a tus contactos que no deseas que hagan circular información tuya en entornos colectivos y ejerce tu derecho sobre la protección de datos personales
- Guarda las pruebas el tiempo necesario
- Comunica a quienes te acosan que te molesta y pídeles sin agresividad ni amenazas que paren
- Hazles saber que lo que hacen está perseguido por la ley
- Toma medidas legales si no cesa el acoso

h. Violencia de género

¿Cómo se ve la violencia de género en menores desde la perspectiva de la resolución de conflictos como la negociación o la mediación? Existen distintas maneras de detectar y prevenir el conflicto según nos encontremos en la infancia y la adolescencia. Como se ha comentado anteriormente, aunque nos centremos en la adolescencia en este estudio, no conviene dejar de lado la infancia que es donde se produce la interiorización de valores mediante los procesos de socialización. Es también en la niñez cuando se asimilan los estereotipos por medio de las generalizaciones preconcebidas que, en temas de género, son las creencias de cómo deben ser los hombres y las mujeres. Así se adoptan roles como el control de las emociones en los hombres o las conductas correctas ante ciertas situaciones o que han de mostrar a los demás. Un claro ejemplo de perpetuación de estas conductas son los juguetes de carácter sexista o la asociación de ciertos colores a cada sexo.

Pérez Grande desarrolla tres planes de acción educativa preventiva de la violencia de género en escuelas:²⁹⁴

- Construcción de nuevas masculinidades y feminidades sin estereotipos de género y evitando posiciones de poder o sumisión. Tratando de potenciar la igualdad.
- Socializar en ideas sanas sobre las relaciones amorosas, desmontando mitos y evitando la atracción por personas desigualitarias o violentas.
- Desarrollo de prácticas en escuela y familia de interacciones afectivas buenas en las que se potencia la autoestima, la empatía, la asertividad, la comunicación y las habilidades emocionales. Es decir, mantener relaciones libres de dominio, manipulación, agresión y dependencia.

Ya en adolescencia o juventud, se desarrolla la personalidad y de los estereotipos interiorizados comienzan a reproducirse. Se produce la ruptura con los padres y madres, por lo que comienzan a replantearse los valores aprendidos. También empiezan a tener relaciones personales, no solo amorosas, sino también entre iguales, formando grupos de pares.

Las soluciones son muy diversas, pero todas se centran en la prevención, en la denuncia de las situaciones donde exista desigualdad, la educación centrándose tanto en la empatía como en métodos de resolución de conflictos eficaces y en la regulación, como los Planes de Acción.

Pero como se puede actuar desde la educación? Lo principal es crear conciencia en padres, madres y al profesorado, ya que en estos se producen los primeros pasos del proceso de socialización y la educación. Siendo ellos conscientes de los estereotipos, pueden, posteriormente, identificarlos en niños y niñas. Así pueden instruirles en una percepción crítica de lo que perciben del entorno para que también aprendan a identificar dichos estereotipos de género que se reproducen en otros espacios como los medios de comunicación o en internet. Por tanto hay que reforzar los comportamientos positivos contrarios a los estereotipos tradicionales de género. Hincapié en que los nuevos valores han de transmitirse tanto en niños como en niñas.²⁹⁵

²⁹⁴ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 208-209

²⁹⁵ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 210-211

Los factores o prácticas educativas más importantes en la prevención y detección de la violencia son:²⁹⁶

- Vínculos afectivos sólidos, tanto en el ambiente familiar como en los entornos escolares.
- Se debe explicar y razonar que las acciones que se toman pueden afectar los sentimientos de las otras personas.
- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la gestión de las emociones
- Dialogar y negociar en lugar de imponer
- Desarrollar independencia afectiva, para que no sientan la necesidad de tener otras personas para ser felices.
- Evitar castigos excesivos, las exigencias desproporcionadas, así como las humillaciones y cualquier tipo de violencia.

Así se demuestra la importancia de las interacciones entre la escuela y las familias para una educación sana durante la infancia basada en el respeto, la igualdad y la empatía con tal de que, una vez sean mayores, tengan unas relaciones sociales gratificantes.

La Resiliencia es la capacidad de algunas personas de tolerar situaciones dañinas y adaptarse hasta el punto de fortalecerse. Es importante también saber que la infancia es importante, pero no determinante.

Más específicamente, para prevenir las conductas de violencia sexual en adolescentes, nos centramos primero en la prevención primaria, la cual comprende las medidas preventivas que pueden ayudar a evitar disminuir en primera instancia el número de casos de violencia sexual. El objetivo principal es brindar a los niños y niñas las herramientas necesarias para que aprendan a identificar las situaciones de peligro, transgresión de límites, tocamiento inapropiados o tácticas que la persona que abusa pueda implementar para llevar a cabo su cometido. La mayoría de los programas de prevención primaria están dirigidos a evitar los abusos sexuales hacia personas jóvenes y en la etapa de la infancia.

Estos programas van dirigidos como:²⁹⁷

²⁹⁶ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 215-216

²⁹⁷ Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

- Medidas educativas que por lo general van dirigidas a escolares, pero también a sus padres y madres, equipo docente, comunidades o cualquiera que trabaje con niños y niñas o adolescentes.
- Publicidad y anuncios públicos usados con el fin de recalcar lo malo de la violencia sexual, saber identificarla, crear la necesidad de buscar ayuda en caso de ser una persona que posiblemente cometa una agresión sexual, señalar la importancia de denunciar si se tiene sospechas de que se está dando este delito.

También es importante encuadrar unas pautas de cómo hablar a los niños, niñas y jóvenes sobre la pornografía, que podrían ser las siguientes:²⁹⁸

- Introducir el tema ayudándonos de un video que rompa el hielo.
- Preguntar, cuando llegan a la adolescencia, por su visión o conocimiento sobre la pornografía y acerca de los roles de los actores y actrices porno.
- Preguntar también por lo que piensan de las relaciones sexuales en la vida real. De lo que han visto en la pornografía, ¿Qué es lo que creen que pasa en las relaciones sexuales reales?
- Invitarles a buscar los requisitos que se exigen para ser actor o actriz de películas pornográficas.
- El lenguaje debe ser cercano y comprensivo, sin reproches.
- El tema debe ser tratado poco a poco, por lo que se puede desarrollar en distintas sesiones.

Prevención terciaria: los tratamientos más eficaces en menores han sido los de orientación cognitivo-conductual.

Evaluación previa y necesaria a la realización de cualquier tratamiento. Información derivada de entrevistas con familiares y la persona delinciente para obtener datos sobre el funcionamiento intelectual de la persona joven, las características de su personalidad y de su comportamiento y la

²⁹⁸ Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

posible existencia de trastornos psicopatológicos. El objetivo de esta evaluación es adaptar el tratamiento preventivo a las características personales de la persona joven agresora.²⁹⁹

El modelo desarrollado por Willian Marshall explica lo siguiente:³⁰⁰

1. Los esfuerzos han de ir dirigidos a que los jóvenes agresores asuman la responsabilidad de sus actos y comprenda el daño que se deriva de ellos.
2. Enseñarles las repercusiones negativas que puede acarrearles este tipo de conducta, por ejemplo los centros de menores.
3. Ayudarles a desarrollar las habilidades sociales para que puedan satisfacer sus necesidades de manera adecuada.
4. Enseñarles a descubrir los factores de riesgo que les pueden llevar a reincidir, como pueden ser los videojuegos violentos o la ira.

Ello ha de ir complementando con reacondicionamiento masturbatorio, es decir, se les permite masturbarse en privado, pero es necesario proporcionarles las pautas necesarias para que cuando lo hagan mantengan en su mente imágenes sexuales adecuadas.³⁰¹

También las terapias en grupo, ya que permiten nuevas relaciones sociales y aprender a manejar sus propias dificultades en la interacción interpersonal.

Los resultados que se tratan de obtener con la aplicación del tratamiento son mejorar la empatía y desarrollar valores correctos sobre comportamientos sexuales. Controlar impulsos o ira. Mejorar autocontrol en excitación. Prevenir recaídas que permitan la reincidencia y que se genera la victimización de más personas.³⁰²

Es algo que afecta a la sociedad en general y va en aumento en la población juvenil. La mayoría de los programas de prevención primaria van dirigidos a evitar que las personas menores se conviertan en víctimas de violencia sexual, no a trabajar con las personas agresoras para que no

²⁹⁹ Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

³⁰⁰ Marshall, W. L., Marshall, L. E., Serran, G. A., & O'Brien, M. D. (2011). Rehabilitating sexual offenders: A strength-based approach. American Psychological Association. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/12310-000>

³⁰¹ Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

³⁰² Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

lleven a cabo estas conductas. Se enseña a la víctima a no serlo, pero también se debe enseñar a quien comete la agresión a no delinquir.

4. Obtención de datos (metodología)

Con el objetivo de determinar la existencia o no de los comportamientos relacionados con la violencia de género en adolescentes en la comarca de la Vega Baja, recurrimos a las encuestas como método de recopilación de datos con la finalidad de obtener unas conclusiones claras, tras el análisis de los datos, sobre la incidencia de este tipo de violencia en los institutos de la zona.

129

Para ello, dividiremos la encuesta en siete bloques distintos con tal de conocer primero, la cantidad de niños y niñas han respondido, es decir, separar por sexos y, posteriormente, también por edades. A continuación, el interés de este estudio es averiguar los conocimientos que tienen los alumnos y alumnas de la comarca en relación con la violencia de género así como de los micromachismos.

Pero también es de interés conocer y averiguar la posible existencia de víctimas y las consecuencias psicosociales que puedan tener y a los agresores que puedan existir tanto en las aulas como en los medios virtuales a través de Internet, así como las motivaciones que estos puedan tener. Intentar conocer las causas y los factores de riesgo o protección que puedan surgir como respuestas, ya sea por el entorno familiar, grupal, escolar o cultural.

Junto a ello, conocer la percepción que tienen los alumnos sobre el amor y las relaciones amorosas, sobre cómo han de ser, pensar y actuar con sus parejas. Y, por otro lado, averiguar si las acciones de los profesores ante este tipo de agresiones es eficaz o podría ser mejorada con tal de prevenir o actuar sobre la violencia ya producida, sea en el interior de las escuelas como en los medios digitales. Por último, también es interesante conocer si los compañeros y compañeras actúan con la debida eficacia con tal de para este tipo de conductas o en cambio, se comportan como meros espectadores.

Las encuestas fueron enviadas en formato digital a todos los institutos y colegios donde cursaran la ESO y el bachillerato, pidiéndoles que los alumnos que las debían contestar tenían que encontrarse en la franja de edad de los 12 a los 17 años, por lo que debían ser respondidas por los alumnos de segundo de la ESO hasta segundo de bachillerato.

Asimismo, se le pidió a los profesores y profesoras que transmitieran a los alumnos que leyeran con atención las preguntas, que se tomaran su tiempo para responderla y contestarlas con la mayor sinceridad posible sabiendo de antemano que son anónimas. Todo ello con el objetivo de establecer una pautas al alumnado que les sirviera como guía para responder las preguntas con la mayor objetividad posible.

La encuesta enviada a los 52 centros educativos, consta de 7 bloques. En cada bloque, se distinguen una serie de preguntas con tal de obtener datos estadísticos sobre distintas cuestiones que están relacionadas con nuestro objeto de estudio, el cual es conocer la incidencia de la violencia de género en entornos digitalizados en adolescentes que residen en la comarca de la Vega Baja, en la provincia de Alicante. Dichos bloques se desglosan de la siguiente manera y con su explicación correspondiente de cara a entender el posterior análisis de los resultados obtenidos.

También existen aspectos a tener en cuenta en cuanto a la veracidad de las respuestas, no todos los encuestados responden con la misma sinceridad.

a. Genéricas:

1. Edad (...)
2. Sexo (Masculino/Femenino/Otros)
3. Nombre del centro en el que estudias (...)
4. Curso (...)
5. Con quien vives normalmente? Padre y madre / solo padre o solo madre / divorciados, un tiempo con la madre y otro con el padre / otros
6. ¿Organización tiempo libre? Actividades extraescolares (música, deporte...) / Televisión (series, películas, programas de entretenimiento) / Salir con amistades / Videojuegos / Lecturas / Internet / Estudiar /Otros
7. Como consideras el ingreso económico de tus padres: alto medio bajo

Del bloque a. se extraen respuestas a las variables sociodemográficas de la muestra obtenida para el objeto de estudio de nuestra investigación. En ellas pretendemos conocer el porcentaje de hombres y mujeres que han respondido nuestro cuestionario así como la edad en la que se encuentran, el centro educativo en el que estudian y el curso en el que se encuentran. Con ello se pretende evaluar las respuestas de los distintos bloques tanto por sexo, como por edades, cursos e institutos.

De igual manera, también en el bloque a. y aplicando los filtros anteriores, nuestra intención es conocer la organización del tiempo libre del alumnado con tal de saber si hay una correlación entre una mala organización y la violencia de género digital. Es decir, si la organización del tiempo libre está relacionada con un uso excesivo de televisión, internet o videojuegos tiene alguna relación con las repuestas de los posibles agresores que son posibles de identificar mediante otras preguntas así como los que no lo son o las posibles víctimas también se pueda establecer una correlación entre estos y una organización del tiempo libre más adecuada como el estudio o la realización de actividades extraescolares donde se denota la ausencia de factores de riesgo que puedan favorecer la criminalidad dado que se puede deducir que no presentarán un bajo rendimiento escolar y además, poseerán habilidades sociales que les permita interaccionar con otras personas de manera sana.

Lo mismo en el ámbito familiar al intentar conocer la composición familiar así como la clase social a la que pertenecen. La intención de conocer la clase social es para confirmar o desmentir que el hecho de sufrir o cometer algún acto relacionado con la violencia de género no tiene por qué existir una correlación con el nivel económico que tenga una familia ni tampoco el tipo de centro educativo en el que se encuentre el menor, si no por razones culturales y sociales tradicionales instaurados en nuestra sociedad y que se transmiten por socialización primaria, como la familia, como secundaria en la escuela, pero sin importar que tipo de centro es, si privado, público o concertado, ni por los ingresos que tenga cada familia, sino que más bien por la transmisión de la cultura a través de dichas instituciones sociales.

b. Sobre violencia de género

1. La violencia de género o violencia machista comprende: agresiones físicas, agresiones verbales, agresiones psicológicas, todas las respuestas son correctas o ninguna de las respuestas anteriores es correcta
2. Se entiende por micromachismo: Insultos hacia mujeres sin llegar a la violencia / una conducta sutil discriminatoria hacia la mujer en la vida cotidiana (p.e. que en un restaurante den la cuenta al hombre) / Que el marino no ayude en casa / Todas las respuestas anteriores son correctas / Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.
3. ¿Has presenciado violencia de género o micromachismos en clase? (Si, con frecuencia / Sí, a veces / No, nunca)

4. ¿Y en internet? (Sí, con frecuencia / Sí, a veces / No, nunca)
5. ¿Dónde crees que se aprenden las conductas agresivas contra las mujeres? (Medios de comunicación / Amistades / Familia / Series y películas / Videojuegos / Escuela / Otros)

132

En el bloque b. nos interesa conocer los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre la violencia de género y los macromachismos mediante la pregunta 1 y 2. Si la respuesta es “ninguna de las opciones es correcta” deduciremos que no conocen lo que significa dichos términos. En cambio. Todo ello, si lo dividimos por franjas de edad o por sexos, podremos obtener distintos porcentajes que nos permita conocer a qué edades se empieza a conocer la magnitud del problema y el significado de los conceptos de violencia de género y micromachismos y si tiene una mayor conciencia las chicas o los chicos sobre el tema en cuestión.

Por otro lado, en este mismo apartado, también pretendemos conocer si algún alumno o alumna ha sufrido este tipo de violencia en el entorno escolar o en internet. Así como otra pregunta de cierre de bloque, para una primera toma de contacto sobre si son conocedores o no de por qué existe este tipo de agresiones a las mujeres mediante varias respuestas como los medios de comunicación, las amistades, la familia, series o películas, videojuegos, escuela o si consideran que hay otros y conocer cuáles serían.

c. Posibles víctimas (Mujeres)

1. ¿Has sufrido violencia de género o algún comportamiento machista por parte de algún compañero/a o pareja? (Sí, de manera muy frecuente / Sí, a veces / No, nunca)
2. ¿Qué tipo de agresiones relacionadas con violencia de género has sufrido? Agresiones verbales (insultos, vejaciones...) / Agresiones físicas (golpes, empujones, bofetadas...) / Agresiones sexuales (tocamientos sin consentimiento) / Agresiones psicológicas (humillaciones) / Agresiones virtuales como sextorsión (amenazar con publicar fotos íntimas) o ciberacoso / Ninguna de las anteriores)
3. Después de sufrir una agresión, ¿Cuáles crees que son las consecuencias? Miedo ir a clase / Sacar peores notas / Nerviosismo y falta de concentración / Falta de

confianza / Cambios en la alimentación / Culpabilidad / Cambios en el sueño / Cambios en la manera de relacionarse y comportarse con los demás. / Ninguna de las anteriores

- 133
4. Elige las afirmaciones que consideres correctas: Las agresiones perpetradas por grupos son peores que las que realiza solo una persona / Es fácil identificar a la persona agresora / Las mujeres agredidas suelen ser culpabilizadas / Las personas que agreden no suelen cambiar su comportamiento / Me han echado *piropos* ofensivos haciendo referencia a partes de mi cuerpo (Un piropo no deseado es una forma de agresión)
 5. ¿Aquellas personas que cometen agresiones machistas, qué otro tipo de comportamientos incorrectos consideras que tienen? Faltan a clase / Consumen drogas o alcohol / Roban a compañeros/as y/o desconocidos/as / Insultan a familiares, profesores/as u otros compañeros/as / No suelen seguir las normas / Rompen objetos que no son suyos / Humillan o hacen chantaje a otras personas / Amenazan para conseguir lo que quieren)

El bloque c. y d. van unidos en la encuesta enviada a los centros educativos que forman parte de la muestra como objeto de estudio de nuestra investigación, pero los analizaremos por separado, ya que en el bloque c. nos interesa extraer las conclusiones que conciernen, en este caso, a las mujeres y en el bloque d. a los hombres. Eso no quiere decir que no se vaya a evaluar la respuesta de los chicos en el apartado c. ni el de las chicas en el d., sino que centraremos el foco de la investigación utilizando el procedimiento anteriormente establecido, pese a que no sean excluyentes las preguntas por sexos.

De esta forma, en el bloque c. podremos conocer si las alumnas de los centros educativos que entra dentro de nuestra investigación, mediante la respuesta a la pregunta 1 del bloque c. si han sufrido alguna vez violencia de género por parte de sus parejas o compañeros de clase y la frecuencia en la que se ha producido dichas agresiones. De la misma manera, con la pregunta 2 de este mismo bloque, entre distintas opciones, se podrá conocer qué tipo de agresiones, de forma más concreta, han sido las que con más frecuencia se ha producido sobre las adolescentes de la Vega Baja. Entre dichas agresiones se encuentran las verbales, las físicas, psicológicas, sexuales y virtuales. De la misma manera, en la pregunta 3, se pretende saber si los alumnos conocen las consecuencias que tiene sufrir este tipo de agresiones machistas y, en el caso de que

haya víctimas (analizándolo siempre con otras preguntas como la 1 del bloque c. y la 3 y 4 del bloque b.) se podrá conocer qué tipo de consecuencias les ha dejado el hecho de haber sufrido este tipo de violencia. En el caso de que respondan “ninguna de las anteriores”, también se podrá evaluar quien no cree que surjan consecuencias psicológicas y sociales, como secuelas, en las víctimas que sufren agresiones machistas.

134

En la pregunta 4, se pide que marquen las afirmaciones que consideran ciertas con tal de facilitar al alumnado que entienda correctamente lo que se le quiere preguntar. En esta pregunta es interesante evaluar la percepción que tienen las mujeres de sufrir este tipo de agresiones. Por ejemplo, se pretende conocer la percepción de seguridad que tienen cuando sufren agresiones y analizar si estas se producen de manera más agresiva si se producen en grupo o de manera individual. Lo mismo en la afirmación “es fácil identificar a la persona agresora” se pretende conocer si las personas agresoras son siempre las mismas y si se puede identificar de alguna manera a posibles agresores futuros con tal de prevenirlos. “Las personas que agreden no suele cambiar su comportamiento” nos permite conocer, en esta afirmación junto con la anterior, si se estigmatiza y encasilla a los agresores y se considera que nunca podrán cambiar, dejando paso al efecto de la profecía autocumplida. La afirmación de “un piropo no deseado es una forma de agresión” nos permite conocer si el alumnado tiene conocimiento sobre este tipo de agresión que se producen muchas veces sin ser de manera consciente al reproducirse de manera social y cultural.

Como cierre del bloque c. se le pregunta al alumnado que relacione a los agresores con otros comportamientos asociales que puedan facilitar la detección de posibles agresores así como los factores de riesgo que pueden influir en este tipo de conductas.

d. Posibles agresores (Hombres)

1. ¿Por qué crees que se cometen este tipo de actos machistas? (Por diversión / Por integrarte con el grupo / Por presión social / Porque niegan que esos comportamientos sean incorrectos o injustos /)
2. Cuáles son los motivos para NO realizar actos machistas: (porque sabes que si te lo hacen a ti te dolería (empatía) / miedo a represalias / por respeto a los demás / por convencimiento propio)

3. Cuáles de estas afirmaciones consideras ciertas, márcalas: Aquellas personas que no se parecen a los demás te parecen raras o extrañas / Cuando alguien comete una agresión contra una mujer es porque esta se lo merece / Las mujeres no reciben agresiones solo por el simple hecho de ser mujeres / Me doy cuenta de que a veces puedo cometer actos violentos contra la mujer que intento remediar / He realizado comentarios machistas para integrarme con mis amistades / La violencia contra las mujeres solo por el hecho de serlo no debería de existir
4. ¿Cómo consideras a aquellas personas que cometen violencia contra las mujeres? Respetuosas, violentas, machistas, inseguras, baja autoestima)
5. ¿Con qué frecuencia respetas las normas de convivencia? (Siempre / Con frecuencia / A veces / Nunca)
6. ¿Cómo crees que ha sido la educación que has recibido por parte de tu familia? Exigen mucho, pero es muy afectiva y comunicativa / Exigen y controlan poco, pero es muy afectiva y comunicativa / Exigen y controlan mucho, pero muestran poco afecto / Exigen y controlan poco y tampoco muestran afecto ni se comunican

En el bloque d. nos centraremos, como hemos comentado anteriormente, en las respuestas que hayan dado a las preguntas de este bloque por chicos. Por ejemplo, en la pregunta número 1, podemos evaluar la creencia que tiene el alumnado sobre la formación de este tipo de violencia en ciertas personas que las reproducen. Es decir, que es lo que creen en cuanto a la motivación por la cual las personas agresoras cometen este tipo de actos como por ejemplo por diversión, por integrarse en un grupo, es decir, por presión social, o porque niegan que esos comportamientos sean incorrectos o injustos. Esta última respuesta puede ir ligada a la respuesta “ninguna de las anteriores” de la pregunta 3 del bloque c. con el mismo significado para analizar. En cambio, la pregunta dos, se pregunta precisamente lo contrario. Por un lado con la finalidad de ver si las respuestas son similares en cuanto a la división de las variables de sexo y edad y, por otro, conocer las razones por las cuales los alumnos de género masculino no cometen ese tipo de agresiones lo cual convendría analizar cuáles serían los factores de protección que evitan que cometan este tipo de conductas. La respuesta a esta pregunta nos puede dar una idea sobre esta circunstancia. También puede ir ligada a la pregunta 4 de este mismo bloque, donde se pretende conocer la percepción que tienen los alumnos sobre los posibles agresores o agresoras, así como estos últimos se pueden percibir a sí mismos.

En la pregunta 5 y 6 se pretende conocer si los alumnos y alumnas acatan las normas de convivencia del centro como pueden ser el respeto a los demás o la misma asistencia a clase. Lo cual puede servir como factores de protección si las acatan y un indicador de riesgo si no las acatan. Siempre se debe analizar con las respuestas a otras preguntas. En la pregunta 6 se pretende analizar a que modelo de crianza ha influido sobre el desarrollo de cada persona que haya respondido esta encuesta con tal de relacionarla tanto con víctimas de violencia de género como los posibles agresores o agresoras. Así, si responden que los familiares con los que conviven les “exigen mucho, pero es muy afectiva y comunicativa” nos encontraremos ante el modelo educativo democrático. Si responden que “exigen y controlan poco, pero es muy afectiva y comunicativa” será un modelo permisivo. Es un modelo de crianza autoritario si responden que “exigen y controlan mucho, pero muestran poco afecto”. En cambio, si eligen la última respuesta, “exigen y controlan poco y tampoco muestran afecto ni se comunican” nos encontraremos ante un modelo negligente. Según el modelo educativo, se puede evaluar según sexo, edad y situación económica de las familias en las que reside el menor para conocer si tiene o existe alguna correlación con ser agresor o agresora o víctima.

Respecto a la pregunta 3, que consiste en marcar aquellas afirmaciones que el alumno considera ciertas, sirve para identificar a aquellos posibles agresores y agresoras que pueda existir dentro de nuestra muestra mediante las afirmaciones: “aquellas personas que no se parecen a los demás te parecen raras o extrañas”, “cuando alguien comete una agresión contra una mujer es porque esta se lo merece” o “las mujeres no reciben agresiones solo por el simple hecho de ser mujeres”. Pero también para conocer la posible existencia de agresores que sean conscientes e intenten remediar su conducta si marca las siguientes variables: “me doy cuenta de que a veces puedo cometer actos violentos contra la mujer que intento remediar”, “he realizado comentarios machistas para integrarme con mis amistades” o “la violencia contra las mujeres solo por el hecho de serlo no debería de existir”. En cambio, la respuesta “las personas que sufren violencia de género no tienen problemas psicológicos al tiempo de recibirlos”, puede servir para evaluar el desconocimiento de las consecuencias psicológicas que puede sufrir la víctima al recibir este tipo de actos.

e. Uso adecuado de entornos digitales

1. ¿Usas redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea? (Si / No)

2. ¿Cuándo usas redes sociales, utilizas tu nombre para que puedan identificarte? (Si, siempre / A veces / Nunca)
3. ¿Cómo eres cuando utilizas redes sociales? (Tiendes a utilizar insultos con mayor frecuencia / eres menos respetuoso/a que si estás en la escuela / Actúas de manera distinta que si estuvieras fuera de un espacio digital / utilizas prejuicios despectivos hacia los demás más a menudo / Intentas medir tus palabras para no ofender a nadie)
4. ¿Dónde percibes que se pueden recibir agresiones machistas con más frecuencia? En la escuela / En Internet / Más en la escuela, pero también en Internet / Más en Internet, pero también en la escuela
5. ¿Son los mismos agresores en el entorno escolar que en el virtual? (Si / No / A veces)
6. ¿Sientes que te espían, siguen o controlan por internet? (Si, muchas veces / Sí, a veces / Nunca)
7. ¿Recibes mensajes amenazantes o micromachismos de carácter sexista por Internet? (Si, muchas veces y conociendo a la/s persona/s agresora/s / Sí, muchas veces pero sin conocer a la/s persona/s agresora/s / Sí, a veces y conociendo a la/s persona/s agresora/s / Sí, a veces pero sin conocer a la/s persona/s agresora/s / Nunca)

El bloque e. se centra en el uso de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes con tal de conocer si las utilizan de manera correcta o incorrecta. La pregunta 1, de tanteo para conocer y evaluar la progresión de los adolescentes que utilizan redes sociales y como aumenta su uso con la edad. En cambio en la pregunta 2, ya se comienza a analizar el uso que le den si las manejan utilizando su nombre o alguna manera que lo identifique ante los demás y estos sepan quien es o, en cambio, prefiere actuar bajo el anonimato. Se puede evaluar si utilizan el anonimato para actuar de manera discriminatoria ante otras personas como nos permite conocer la pregunta 3.

Las siguientes preguntas de este bloque, se centran en los micromachismos y violencia machista que se pueda producir en el espacio virtual de Internet. Así, en la pregunta 4, los alumnos y alumnas pueden evaluar donde se percibe más este tipo de agresiones y si, como establece la pregunta 6, han sentido que les espían o controlaban las redes, así como su frecuencia. En esta última pregunta, con tal de obtener un análisis más claro para nuestro estudio, se podrá dividir por la variable sexo con tal de conseguir una respuesta que clarifique cuáles de los dos géneros

sufre más este tipo de agresiones en las redes sociales. Esta misma pregunta puede ir compaginada con la pregunta 7 en la que se pregunta si algunas personas entre el alumnado ha sufrido o sufre comportamientos machistas por otros compañeros o por desconocidos, así como se obtendrá un porcentaje tanto de la frecuencia de estas agresiones como de si conocen a la persona agresora o no. La pregunta 5 se pregunta si son los mismos agresores tanto en la escuela como en el espacio virtual, para conocer la diferencia existente entre uno u otros, tanto por sexos como por franjas de edad.

f. Prevención:

1. ¿Has hecho algo para evitar que alguien sufra violencia machista o algún micromachismo? (Sí, pero solo en clase / Sí, pero solo en internet / Sí, tanto en Internet como en la escuela / No)
2. Si la respuesta anterior es no, por qué? (miedo a represalias / porque consideras que no pararán las agresiones / porque la persona agredida se lo merece / Para pasar desapercibido/a y no entrar en un conflicto / Para poder sentirte integrado en el grupo y no te excluyan / porque no sé cómo parar estas agresiones)
3. ¿Cómo afrontas los problemas? Lo evitas / Haces ver que no existe / Te frustras y no lo sabes gestionar / Te enfadas y te pones agresivo / Intentas buscar una solución no conflictiva con calma
4. ¿Denuncias al profesorado dichas agresiones? (Sí / No / Depende)
5. Como calificas la actuación del profesorado ante agresiones machistas?: Muy buena, Buena, Regular, mala, muy mala)

En el bloque f. pretendemos conocer si los alumnos han hecho algo con tal de prevenir posibles agresiones a terceras personas ya sea en la red o en la escuela en la pregunta 1. Se puede evaluar por ejemplo una diferencia utilizando la variable edad y sexo. La primera por si la edad, una vez alcanzan una mayor maduración en el desarrollo cognitivo aumenta la empatía o no y el sexo por saber si esta misma empatía está presente más en un género u en otro. Y en el caso de que hayan respondido que no, la pregunta 2 nos ayudará a esclarecer las razones por las cuales no han hecho todo lo posible por evitar que estas agresiones se produzcan o se repitan en el tiempo.

También es interesante conocer, para comprender un poco mejor las preguntas anteriores, es decir, a modo complementario, la manera en que el alumnado afronta los problemas. Los agresores o agresoras suelen no gestionar bien los problemas. También puede servir para saber cómo se relacionan en pareja y solucionan los problemas que surjan en la relación si los solventan de una manera sana, comunicativa y reflexiva o si por el contrario se frustran y utilizan la violencia para conseguir lo que quieren. Esta pregunta se tendrá que complementar con otro tipo de preguntas para tener una visión más completa.

Por otro lado, las preguntas 4 y 5 versan sobre el profesorado para evaluar la comunicación entre estos y el alumnado, para conocer si es fluida y ayuda a resolver problemas o no. Todo ello se puede evaluar tanto por centros como por cursos, ya que podría haber variaciones significantes. En la pregunta 4, más específicamente, se trata de conocer la comunicación de alumnos a profesores para saber si no denuncian y porque (que se puede relacionar a su vez con las respuestas de la pregunta dos de este mismo bloque). Y la pregunta 5 es una evaluación de los alumnos a los profesores para saber si actúan sobre este tipo de agresiones, lo cual permite evaluar la eficacia de estos para solventar problemas que puedan surgir en las aulas y que estén relacionadas con la violencia de género. (Esto, si no hacen nada puede servir de refuerzo para los agresores)

g. Relaciones de pareja

1. ¿Cómo entiendes que es el amor cuando tienes pareja? (Exclusivo, que os pertenecéis mutuamente / El amor requiere entrega completa a la otra persona / Con respeto y teniendo en cuenta los deseos de la otra persona / Los celos son una muestra de amor / Tenéis que ser fieles / El amor todo lo puede / Tu pareja necesita su espacio y su intimidad)
2. Cuáles de estas afirmaciones las consideras ciertas: Te molesta que tu pareja quede con sus amigos o amigas / Tu pareja te hace sentir culpable con frecuencia / El hombre tiene que tomar las decisiones importantes y proteger a su novia / Tienes la necesidad de saber qué hace tu pareja en cada momento del día / Cuando puedes hacerlo, miras si se ha escrito con otras personas cogiendo el móvil de tu pareja / Tienes que comprobar si lo que te dice tu pareja es verdad / Pones en duda los sentimientos de tu pareja con frecuencia / Tu pareja es responsable de tu felicidad / Utilizas los secretos de tu pareja para que haga lo que tú quieras / Tu pareja es inferior a ti por eso te

tienen que obedecer / Intento cambiar si noto que algo le molesta a mi pareja / Usas las redes sociales para saber qué hace tu pareja / Intento cambiar si noto que algo molesta a mi pareja / Intentas tener en cuenta los deseos de tu pareja y respetarla

3. ¿Cómo gestionas que tu pareja te lleve la contraria? (Muy bien / Bien / Regular / Mal / Muy mal)
4. ¿Te costaría pedir perdón a tu pareja? (Sí / No / Depende)
5. ¿Cómo actúas cuando la persona que te gusta te rechaza? (Lo aceptas / insistes para conseguir que quiera algo contigo / te enfadas, te estresas y pierdes el control de tus actos / Te sientes triste)

En el bloque g. se intentará evaluar el concepto de amor que tienen los menores estudiantes adolescentes de la Vega Baja en la pregunta 1, con tal de obtener respuestas sobre si el concepto del amor que tienen está ligando a los falsos mitos y creencias del amor romántico o por ende tienen una percepción más sana e igualitaria de las relaciones de pareja.

Las preguntas 3, 4 y 5 sirven para establecer de una manera más clara y concreta, la percepción que tienen los alumnos y alumnas de la Vega Baja en cuanto al amor y la manera de gestionar que te lleve la contraria tu pareja, en la pregunta 3, si les cuesta pedir perdón en la 4 o conocer la manera de actuar si la persona que les gusta les rechaza en la pregunta 5, si lo aceptan con deportividad o, por el contrario, se frustran y no saben gestionar sus emociones.

La pregunta 2, consiste en otra de las preguntas donde los estudiantes pueden marcar aquellas afirmaciones que consideran ciertas y que nos permiten evaluar de forma más concisa la magnitud del problema a estudiar. En este caso, que se centra en las relaciones de pareja, se encuentran distintas fases que permiten evaluar si las relaciones de pareja que tiene el alumnado o el concepto de si el amor es tóxico o no lo es. Por tanto, las afirmaciones “te molesta que tu pareja quede con sus amigos o amigas”, “pones en duda los sentimientos de tu pareja con frecuencia”, “tu pareja es responsable de tu felicidad”, “utilizas los secretos de tu pareja para que haga lo que tú quieras” o “tu pareja es inferior a ti, por eso te tiene que obedecer” nos permiten conocer la manera en que se producen las relaciones afectuosas y detectar posibles agresores o agresoras. En cambio, las afirmaciones “tienes la necesidad de saber qué hace tu pareja en cada momento del día”, “cuando puedes hacerlo, miras si se ha escrito con otras personas cogiendo el móvil de tu pareja”, “tienes que comprobar si lo que dice tu pareja es verdad” o “usas las redes

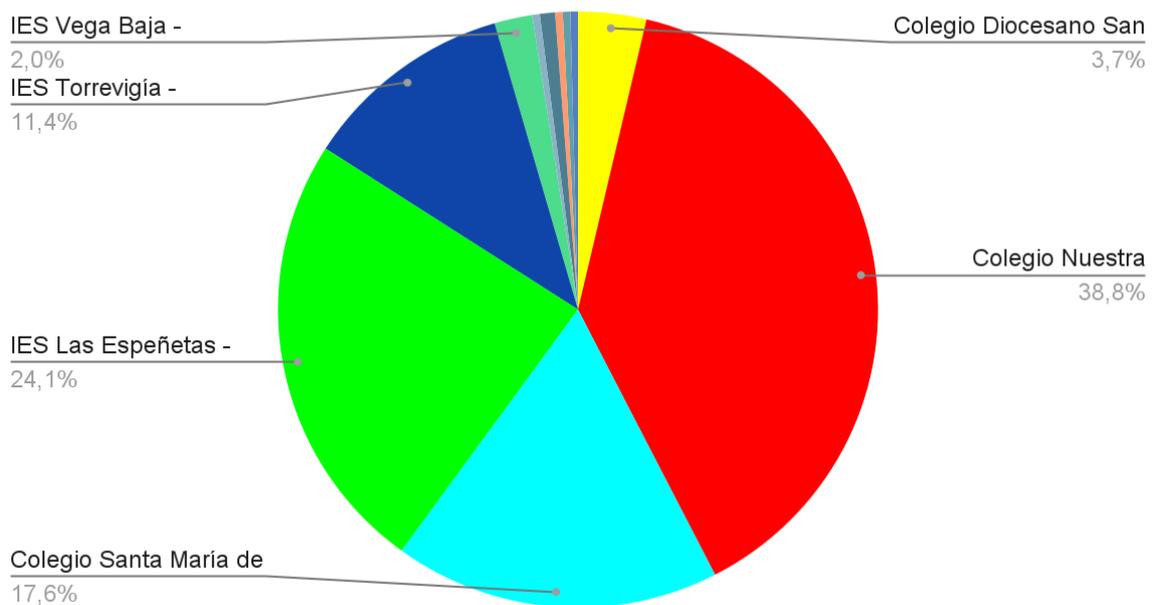
sociales para saber qué hace tu pareja”, sirven para analizar si existe un cierto acoso tecnológico por parte de las personas agresoras.

5. Resultados

De los 52 institutos y colegios a los que fue enviado el formulario, ha respondido el formulario, como se muestra en la Gráfica 1, 245 alumnos y alumnas. El 38,8% pertenecen al Colegio Nuestra Señora del Carmen de Orihuela, un 24,1% del Instituto Las Espeñetas también de Orihuela, un 17,6% del Colegio Santa María de la Huerta perteneciente a Almoradí, del Instituto Torrevigía, de Torrevieja, un 11,4% de respuestas y del Colegio Diocesano San José Obrero de Orihuela y del Instituto Vega Baja de Callosa del Segura, un 3,7% y un 2% respectivamente han respondido la encuesta.

142

Gráfica 1. Nombre del centro de los participantes

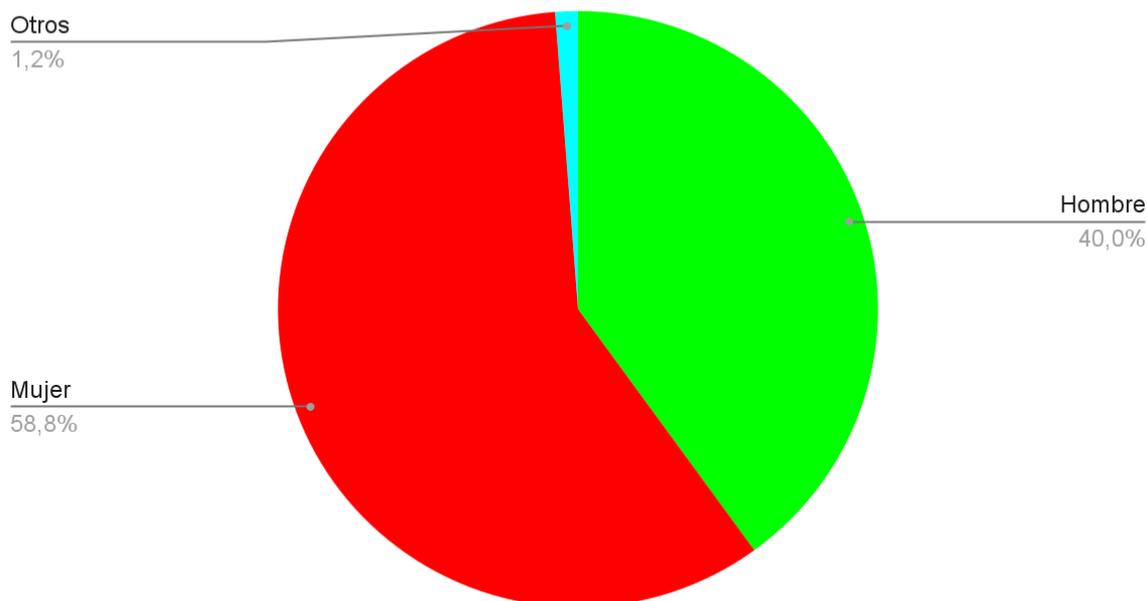


I. Resultados generales

De las 245 respuestas que hemos obtenido en nuestra encuesta, se distingue que un 40% de las respuestas han sido realizadas por alumnos de género masculino mientras que un 58,8% al femenino como se observa en la Gráfica 2.

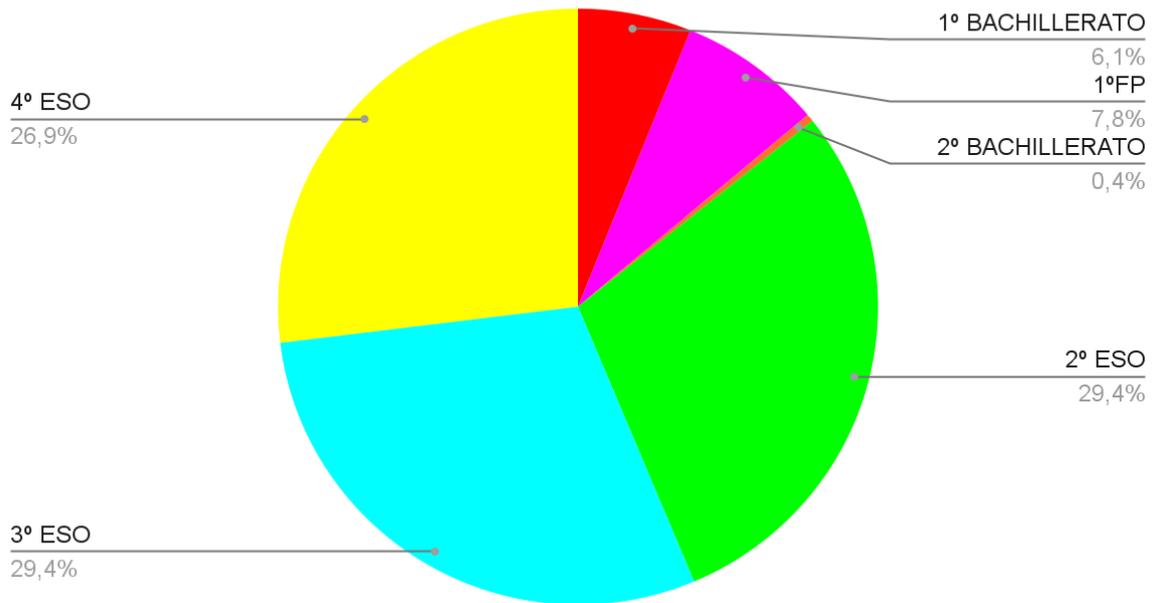
143

Gráfica 2. Sexo



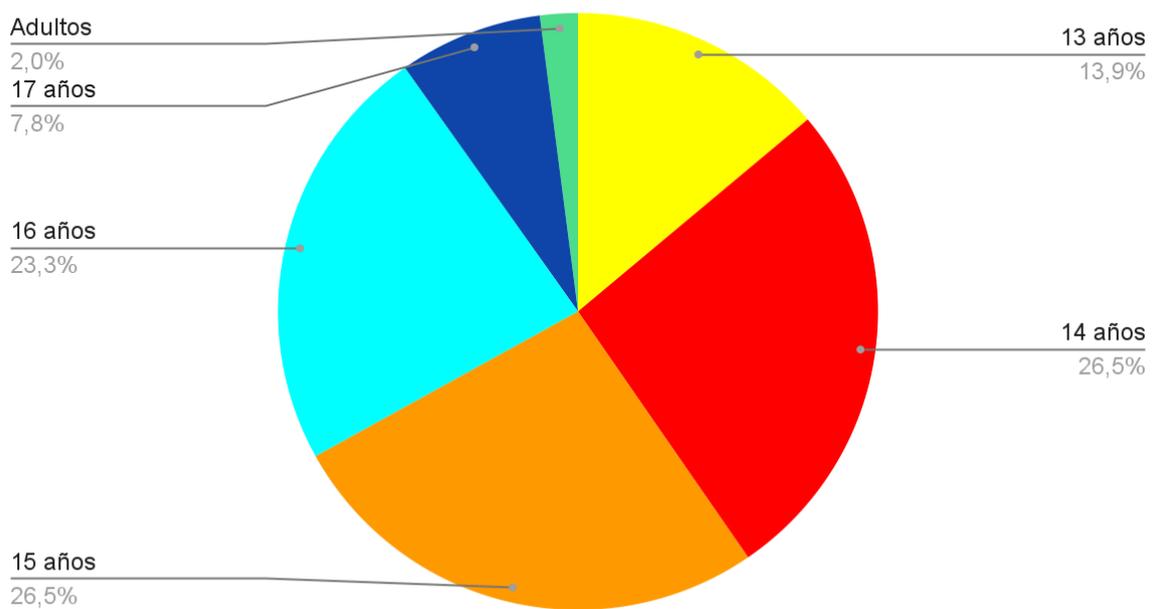
Asimismo, se percibe una gran similitud entre la Gráfica 3, que ordena por cursos escolares a los encuestados, así como a la Gráfica 4, donde se organizan por edades. Así, de 2º de Bachillerato y 1º de Formación Profesional, suman un 8,2% mientras que los alumnos de 1º de Bachillerato se compone de un 6,1%, los alumnos que acaban de cursar 4º de la ESO suman un total de 26,9%, los de 3º de la ESO suman un 29,4%, y un 29,4% son de 2º de la ESO. En cuanto a la edad. Se denota que un 2% son adultos, un 7,8% tienen 17 años, un 23,3% son alumnos y alumnas de 16, los de 15 suman un 26,5%, los de 14 otro 26,5% y los de 13 un 13,9%.

Gráfica 3. Curso



144

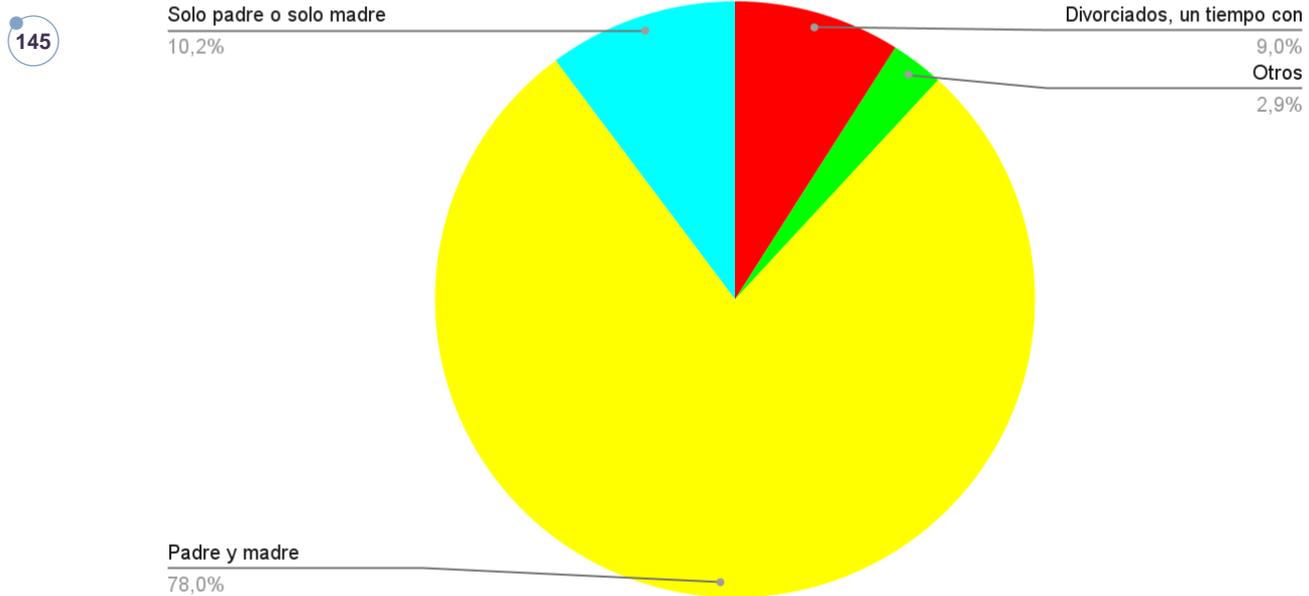
Gráfica 4. Edad



También se realizó a los encuestados la pregunta de cómo es la composición familiar en la que se han criado. Así, como se muestra en el Gráfico 5, la mayoría, el 78% están compuestos por la familia nuclear de padre y madre, mientras que el 9% los padres están divorciados y pasan un

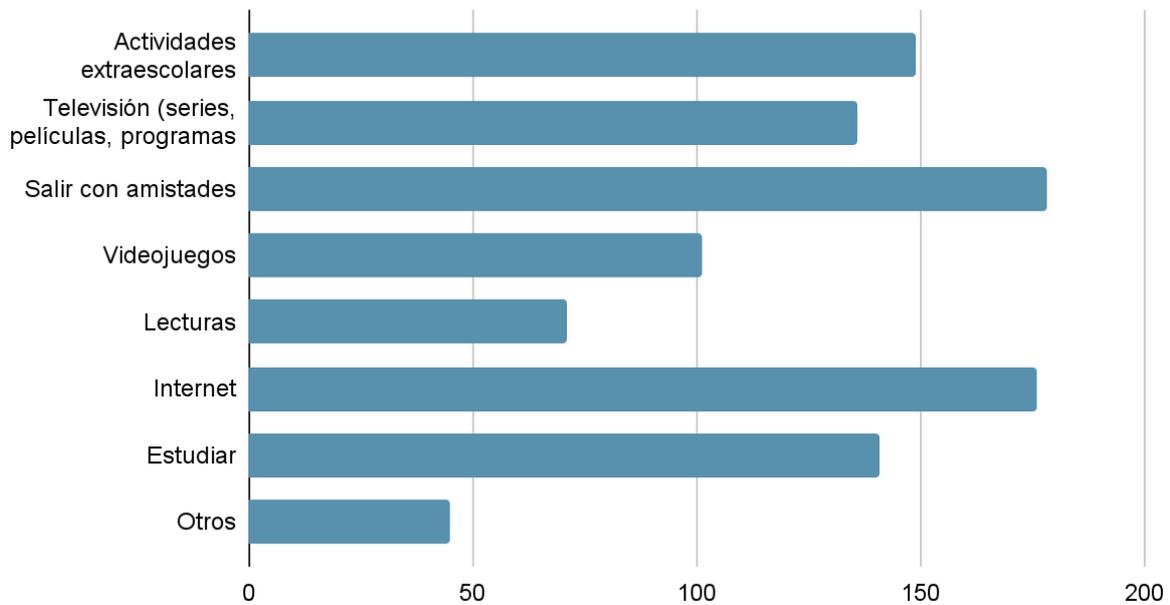
tiempo con el padre y otro con la madre, mientras que el 10,2% está compuesto o solo por la madre o solo por el padre y el 2,9% presentan otro tipo de composiciones.

Gráfica 5. Composición familiar



Otra variable importante a analizar tanto con las posibles víctimas como con los posibles agresores o agresoras es la organización del tiempo libre, la cual se puede visualizar en la Gráfica 6. Lo que más realizan los encuestados es salir con las amistades, como han respondido 72,7% de los encuestados, es decir un total de 178 personas, y navegar por internet un 71,8% (176 alumnos y alumnas). Ello va seguido de las actividades extraescolares que las realizan 149 encuestados (60,8%), ver la televisión incluyendo series, películas o programas de entretenimiento que suman un total de 136 (55,5%) y estudiar un 141 (57,6%). Las actividades que menos realizan las personas que han respondido nuestra encuesta son los videojuegos, que ha sido marcada por 101 alumnos o alumnas, es decir, un 41,2%, y las lecturas que solamente la han marcado 71 personas, que corresponde a un 29%. Mientras que la casilla de otros ha sido asignada por el 18,4%, es decir, un total de 45 encuestados.

Gráfica 6. Organización del tiempo libre



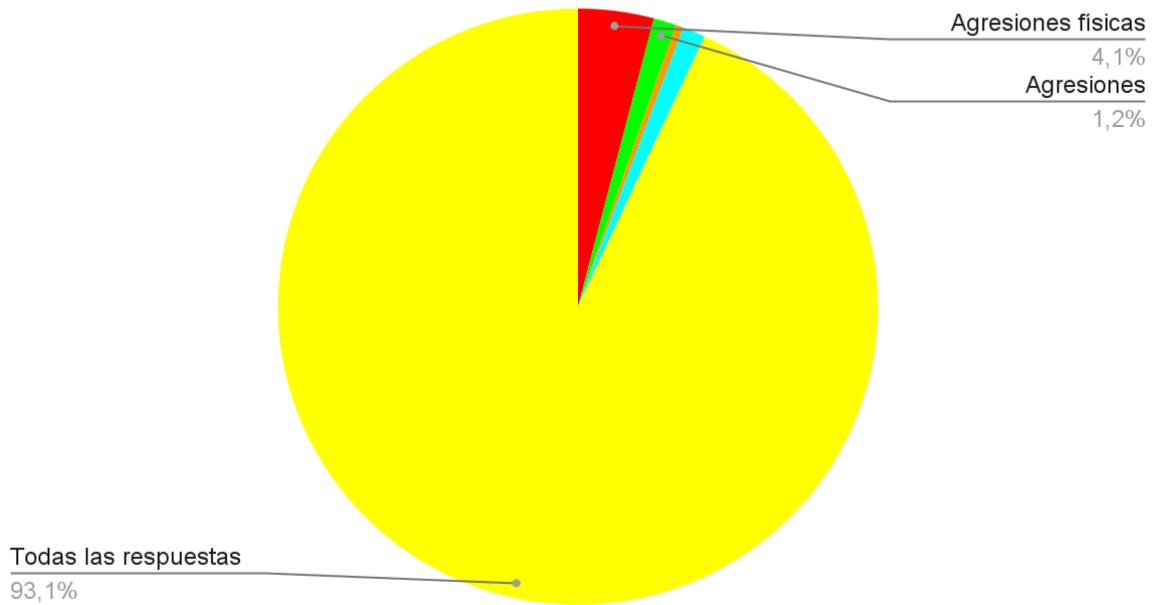
146

Otro aspecto que conviene aclarar en este apartado de aspectos generales de la encuesta realizada, es plasmar los resultados de los conocimientos que pueda tener el alumnado de la Vega Baja sobre la violencia de género así como sus distintas formas como pueden ser los micromachismos. Así, la Gráfica 7, la cual muestra las respuestas a la pregunta que evalúa si los alumnos y alumnas conocen que es la violencia de género, nos muestra que la mayoría, es decir, el 93,1% conocen que se compone tanto de agresiones físicas, como verbales y psicológicas mientras que, el resto, el 6,9%, han marcado que son o agresiones físicas, o verbales, psicológicas o ninguna de ellas.

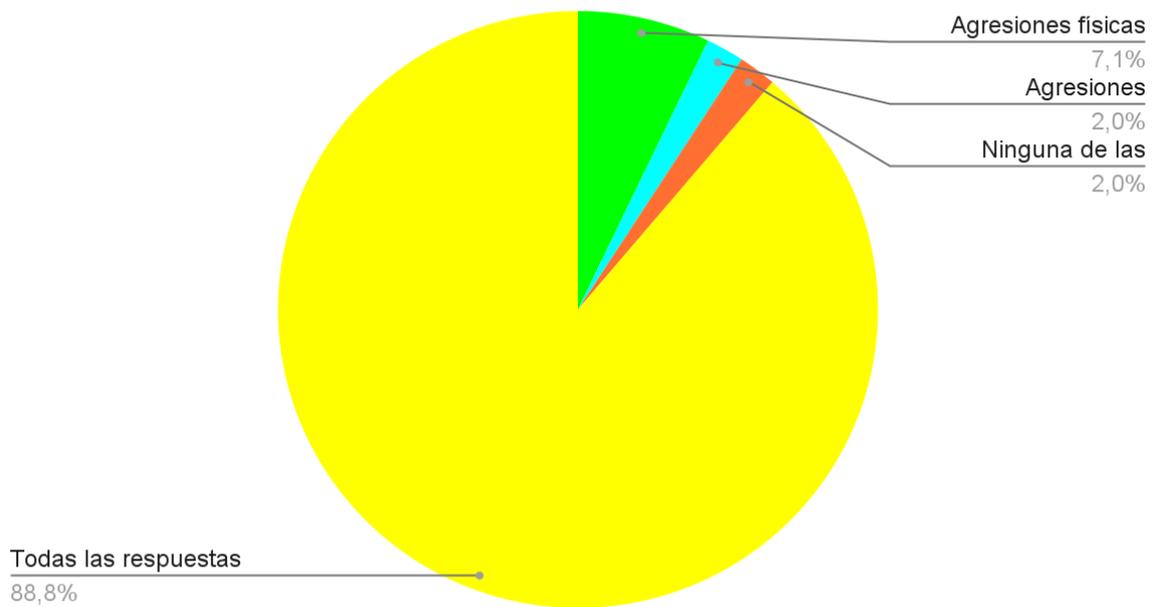
Si esta respuesta la separamos en dos y, por un lado, analizamos que han respondido los alumnos de género masculino y, por otro lado, las del femenino, obtenemos que, en la Gráfica 8, nos muestra que el 88,8% de los hombres conoce que todos esos tipos de agresiones componen la violencia de género mientras que, en el Gráfico 9, que es en el que solamente se analiza a las mujeres, es el 95,8% las que afirman que también son todas las agresiones, por lo que es un porcentaje un tanto mayor que el de los hombres.

Gráfica 7. Que entienden por Violencia de Género

147

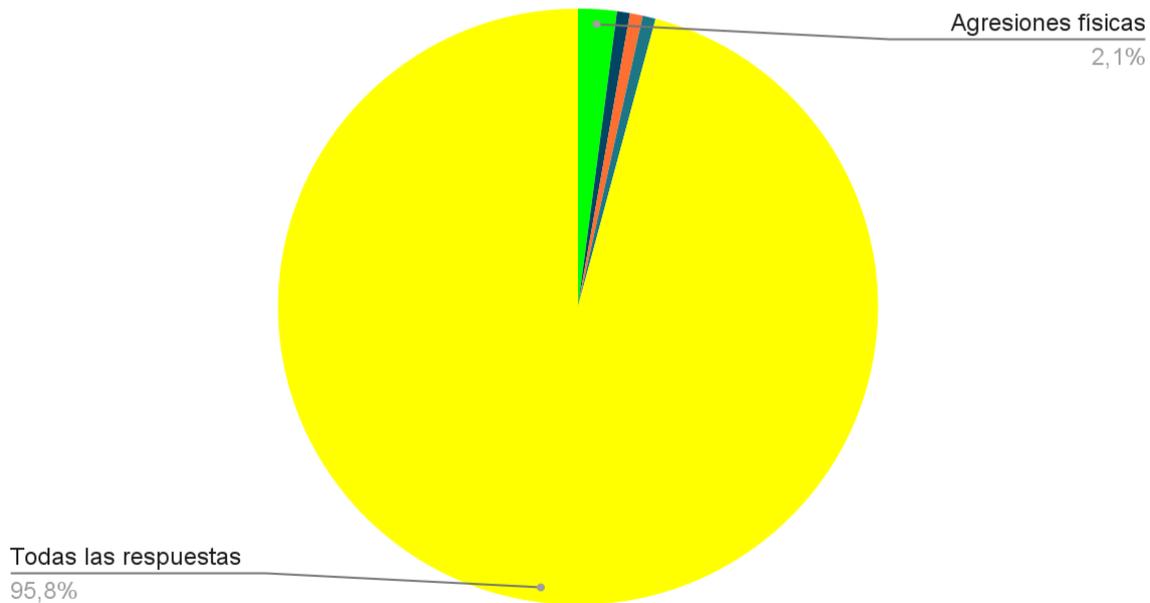


Gráfica 8. Concepción Violencia de Género en hombres



Gráfica 9. Concepción Violencia de Género en mujeres

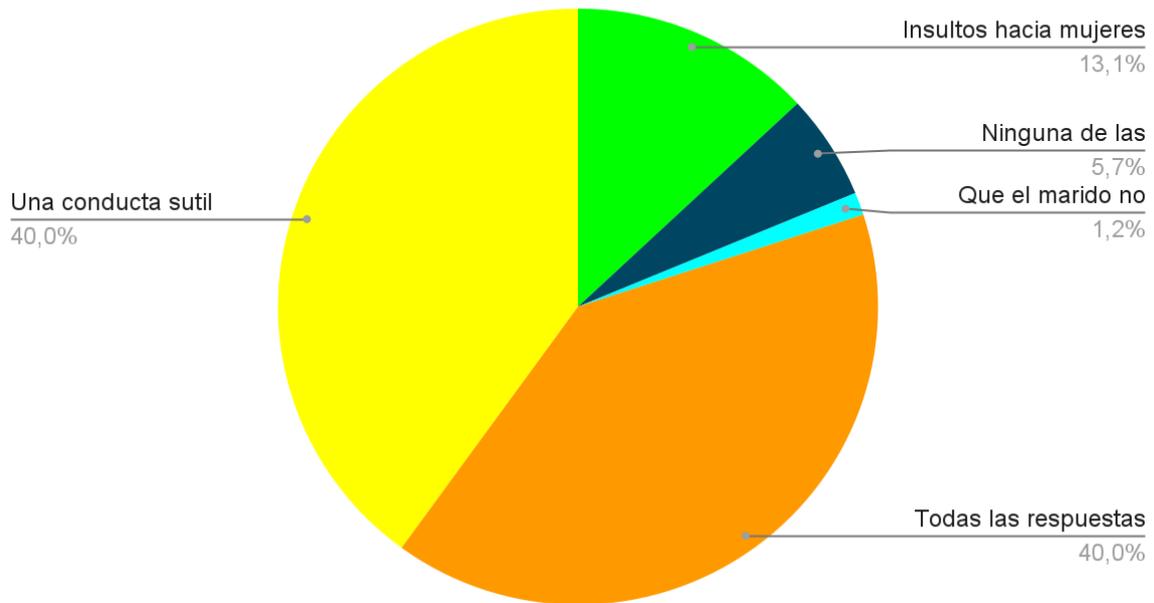
148



En cuanto a la concepción de los micromachismos, se observan unas mayores diferencias. El Gráfico 10, nos permite observar de forma global si tienen conocimiento sobre este tipo de agresión y se visualiza que solamente el 40% de los encuestados considera que de la pregunta 2 del bloque b. todas las respuestas son correctas mientras que, en igual proporción, otro 40% es solamente una conducta sutil discriminatoria contra la mujer en la vida cotidiana. Por tanto, si sumamos este último resultado al resto de respuestas erróneas se obtiene que el 60% del alumnado, desconoce totalmente qué significan los micromachismos. Ahora bien, si dividimos nuevamente los resultados tanto por hombres como por mujeres obtenemos unos resultados similares aunque sí que hay un mayor porcentaje de mujeres, un 41,7% que han marcado la opción de que todas las respuestas son correctas, como se observa en la Gráfica 11, frente al 35,7% de los hombres que se puede apreciar en la Gráfica 12.

Gráfica 10. Que se entiende por micromachismo

149



Gráfica 11. Qué entienden los hombres por micromachismo

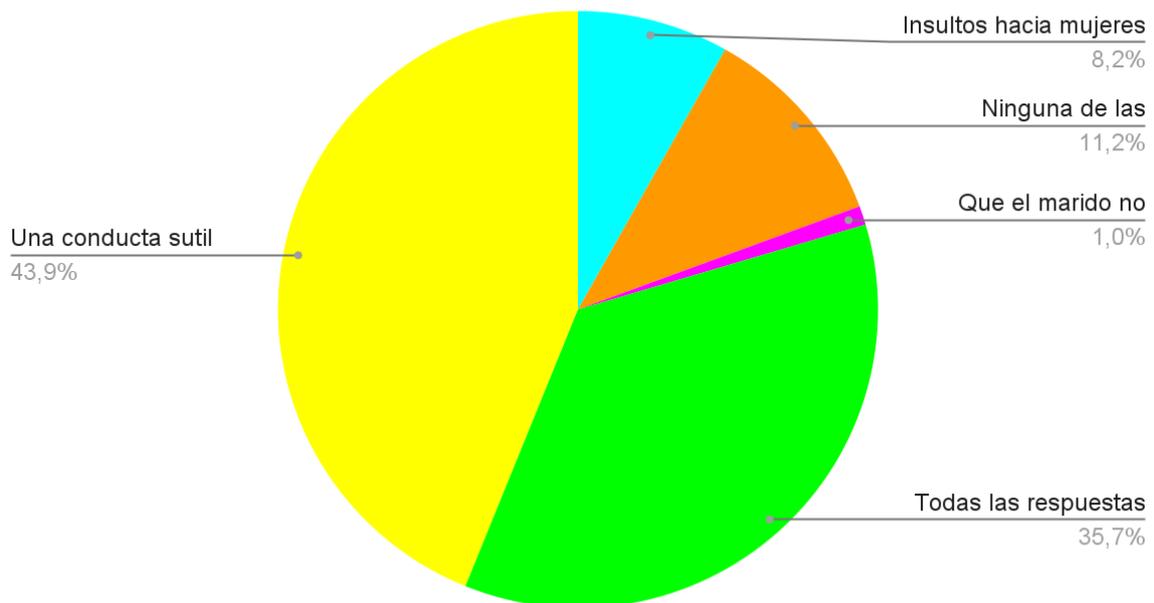
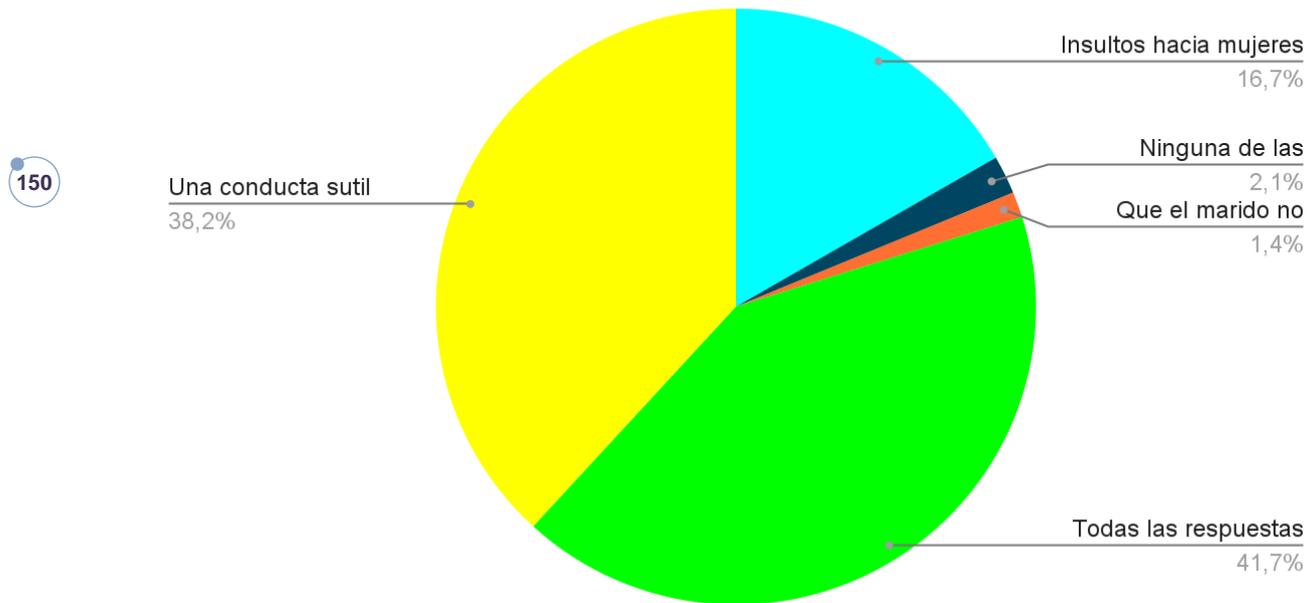
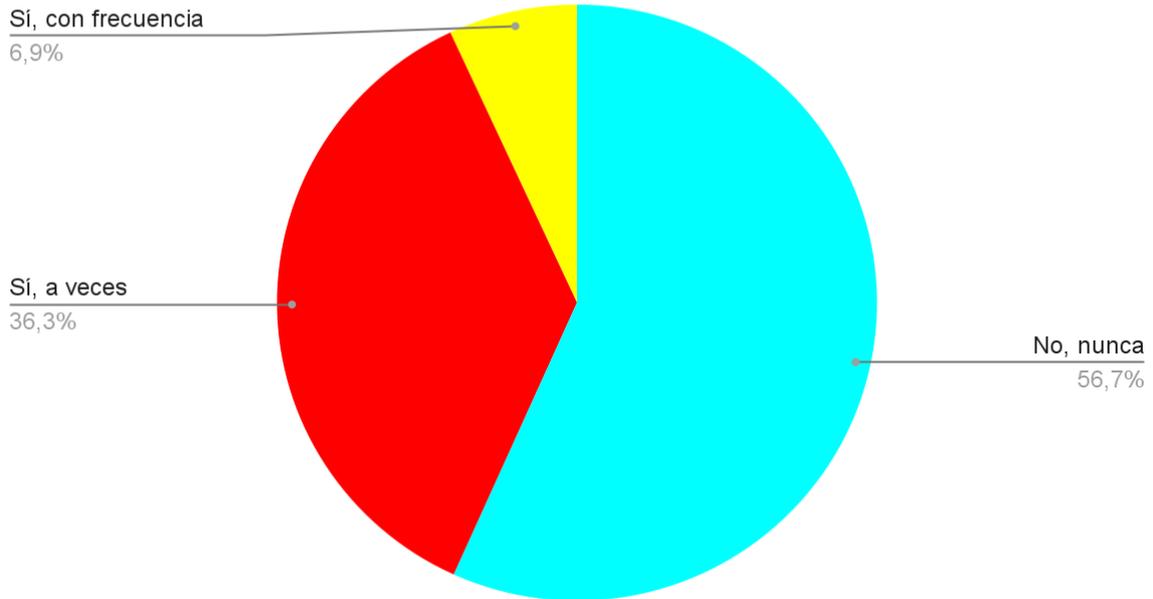


Gráfico 12. Qué entienden las mujeres por micromachismo



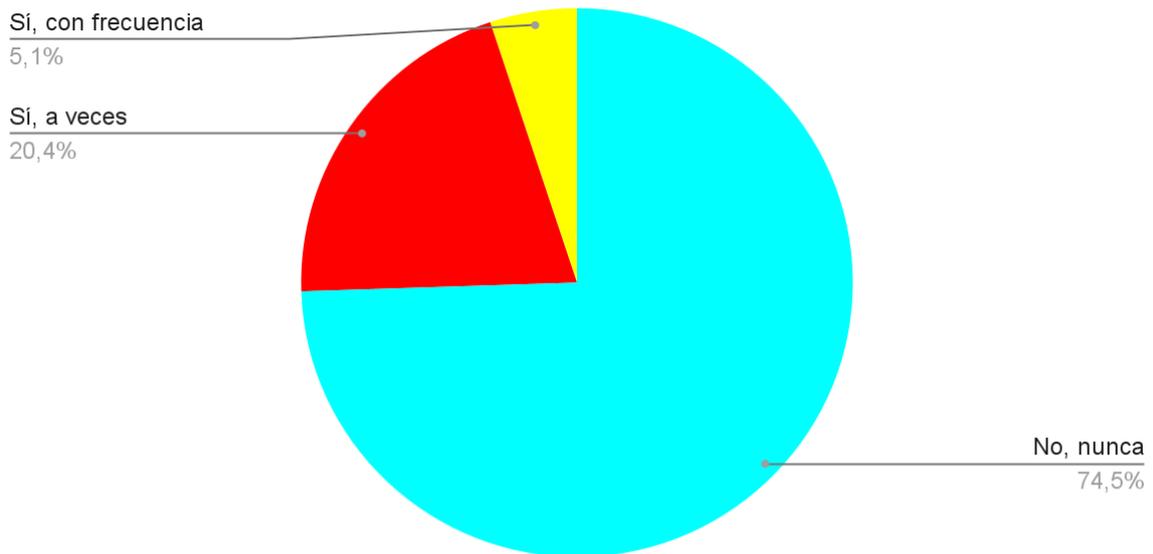
Otro aspecto general es conocer si los alumnos y alumnas que han respondido nuestra encuesta han presenciado violencia de género en las aulas o en entornos virtuales. De esta manera, encontramos que, como se presencia en la Gráfica 13, el 56,7% ha respondido que no, nunca lo han presenciado, mientras que el 36,3% considera que sí, pero a veces, y el 6,9% que sí y con frecuencia. Ahora bien, el 74,5% de los hombres, no ha presenciado este tipo de agresiones en las aulas como muestra la Gráfica 14, frente al 45,1% de las mujeres que no lo han presenciado permite visualizar una clara diferencia por sexos en esta pregunta, ya que solamente el 25,5% de los hombres ha presenciado violencia de género en las aulas mientras que, las mujeres, lo han presenciado un 54,8%.

Gráfica 13. ¿Han presenciado violencia de género en las aulas?

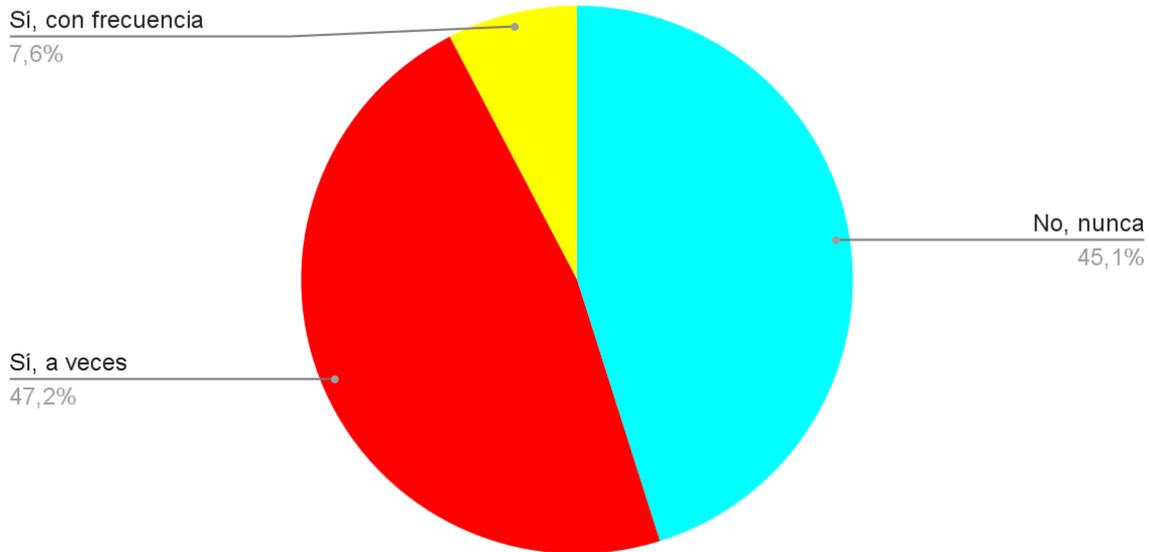


151

Gráfica 14. ¿Han presenciado violencia de género en clase los hombres?



Gráfica 15. ¿Han presenciado violencia de género en clase las mujeres?

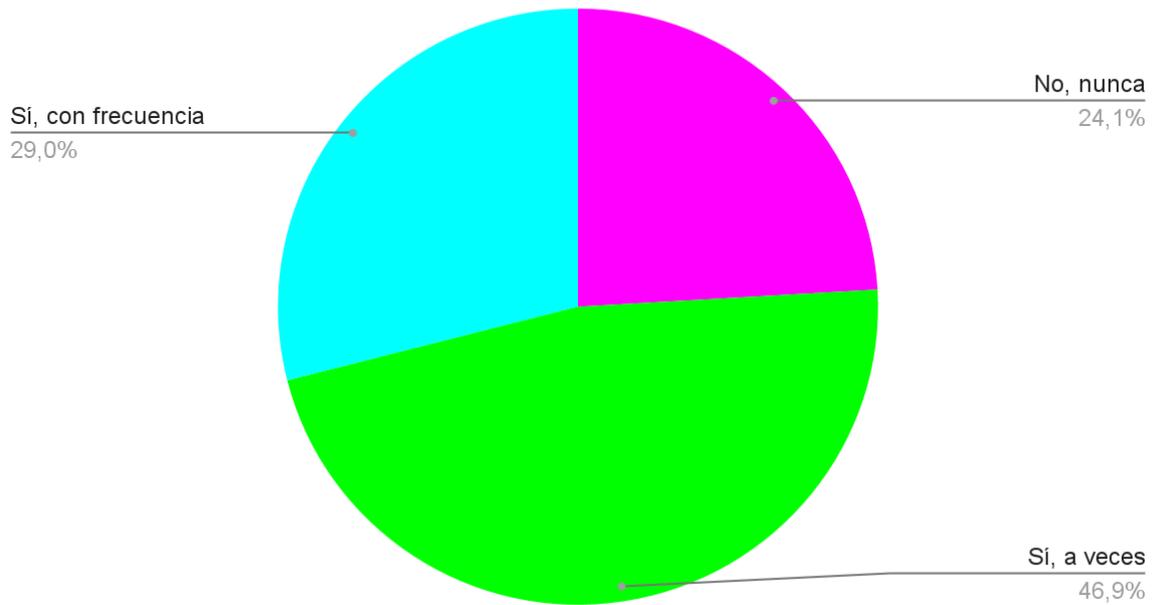


152

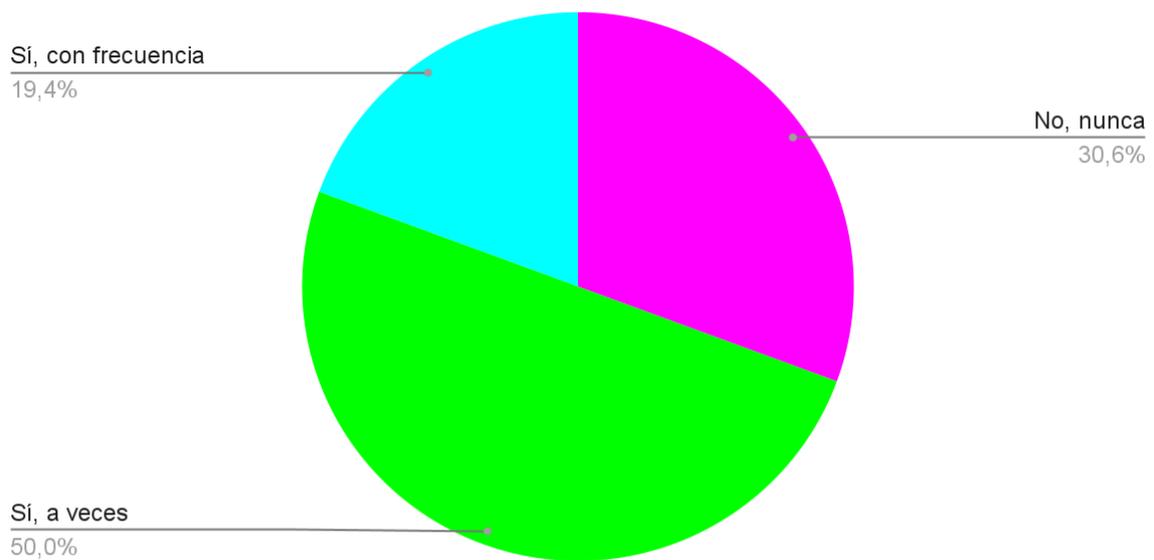
En cuanto a si han presenciado violencia de género en entornos digitales, nos encontramos con que el 46,9% de los alumnos y alumnas si han presenciado, a veces, violencia de género en internet, mientras que el 29% lo ha presenciado con mucha frecuencia. Ambos suman un 75,9% frente al 24,1% que nunca lo ha presenciado. Si lo dividimos de la misma manera que se ha hecho anteriormente, es decir, por sexos, encontramos que en los hombres, la cifra de respuesta de “no, nunca”, es superior a la de las mujeres, ya que la primera es de un 30,6% y la segunda de un 20,1%. También existe una gran variación en el porcentaje de la respuesta “sí, con frecuencia”, ya que los hombres han respondido un 19,4% dicha opción, mientras que las mujeres un 34,7%.

Gráfica 16. ¿Han presenciado violencia de género en Internet?

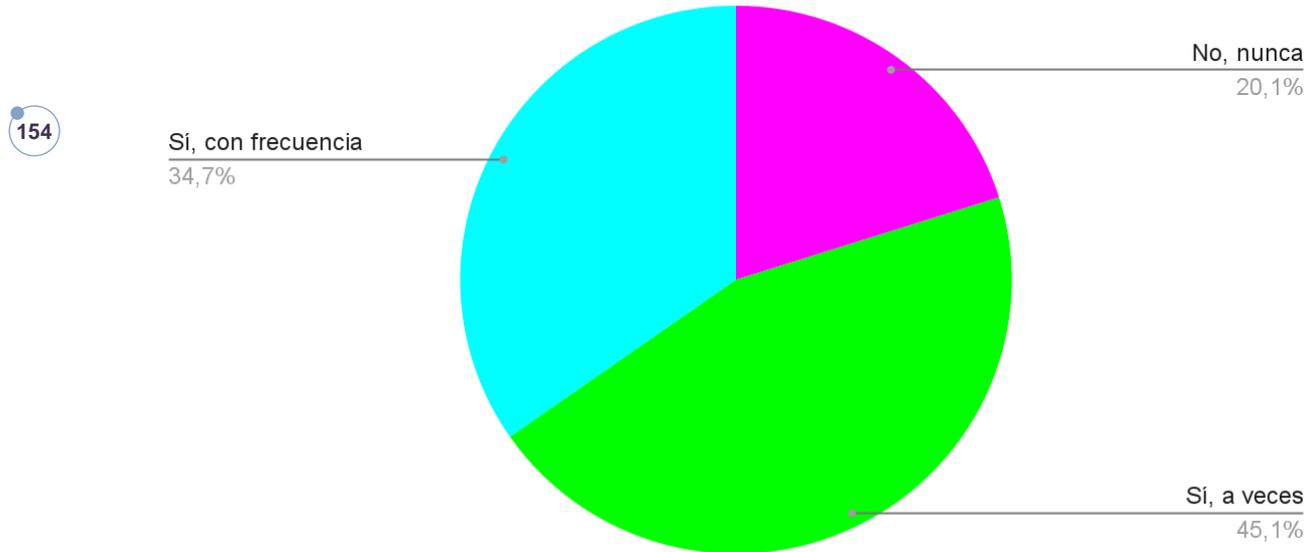
153



Gráfica 17. ¿Han presenciado violencia de género en Internet los hombres?



Gráfica 18. ¿Han presenciado violencia de género en Internet las mujeres?

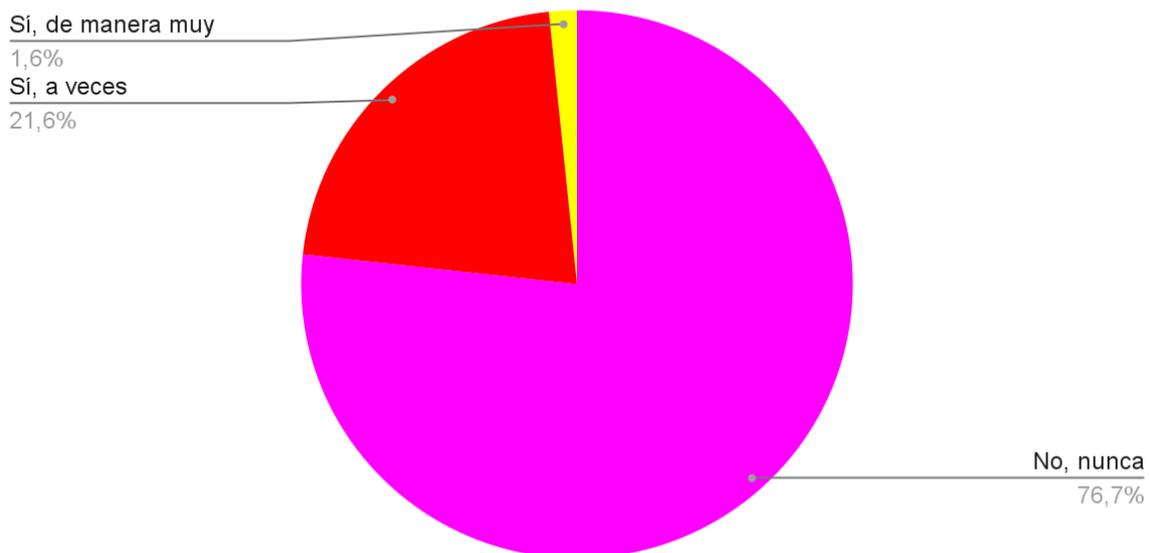


II. Perfiles posibles víctimas

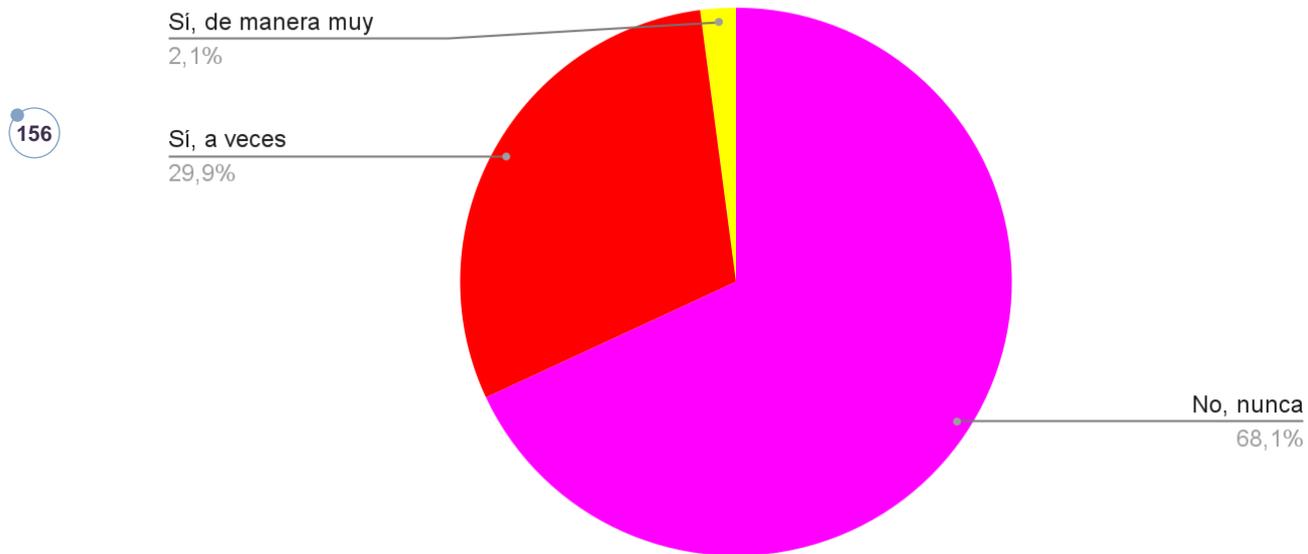
Como el perfil de la víctima en este tipo de casos suele ser mujer, nos centramos en ellas para conocer si han sufrido o no violencia de género y que consecuencias tienen por haber estado bajo el influjo de este tipo de agresiones ya sea por un compañero sentimental o simplemente por conocidos o desconocidos. La Gráfica 19 nos muestra los resultados de la pregunta 1 del apartado c., en la que se vislumbra que la mayoría, el 76,6%, no ha sufrido violencia de género frente al 21,6% que la ha sufrido a veces y el 1,6% de manera muy frecuente. Si seguimos la pauta de dividir por sexos, nos encontramos que el 68,1% de las mujeres, como se muestra en la Gráfica 20, no han sufrido este tipo de violencia mientras que el 29,9% la ha sufrido a veces y el 2,1 con mucha frecuencia. Los hombres, en cambio, como se percibe en la Gráfica 21, el 90,8 no ha sufrido violencia de género frente al 9,2% que la ha sufrido a veces.

155

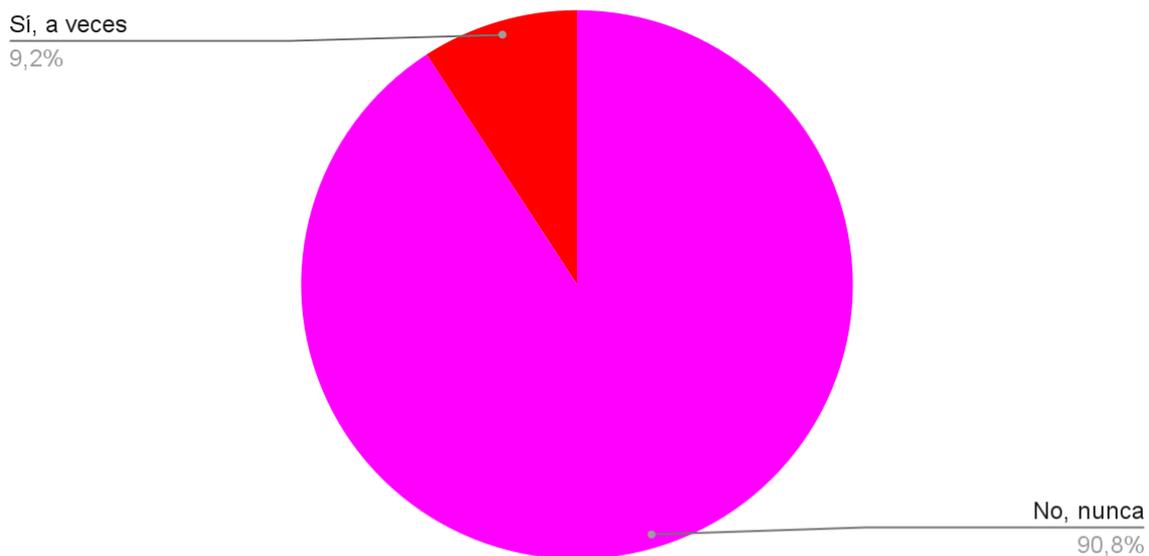
Gráfica 19. ¿Has sufrido violencia de género o algún comportamiento machista?



Gráfica 20. Mujeres que han sufrido violencia de género o micromachismos



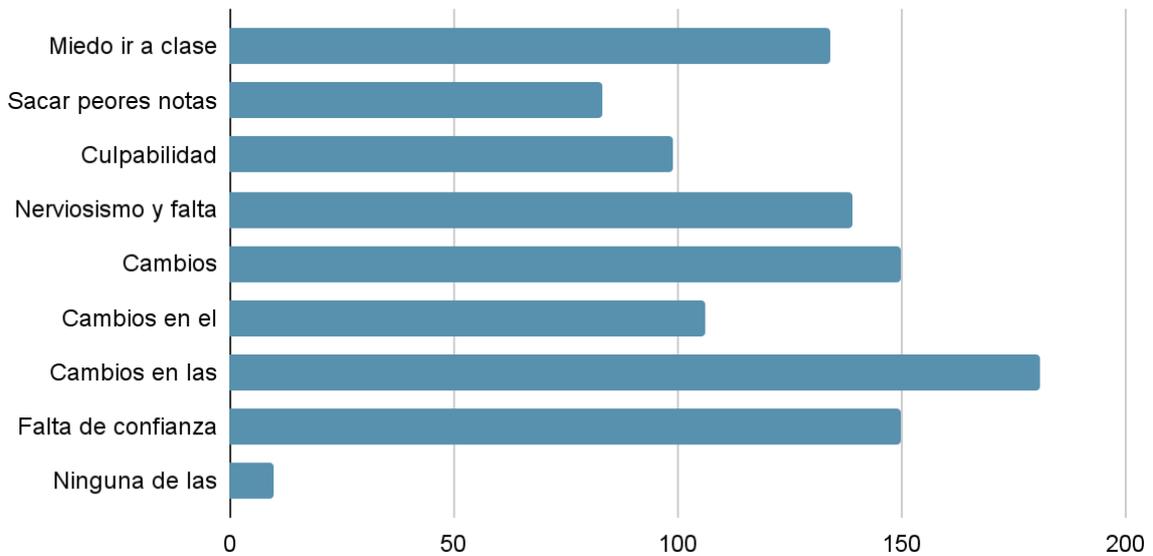
Gráfica 21. Hombres que han sufrido violencia de género o micromachismos



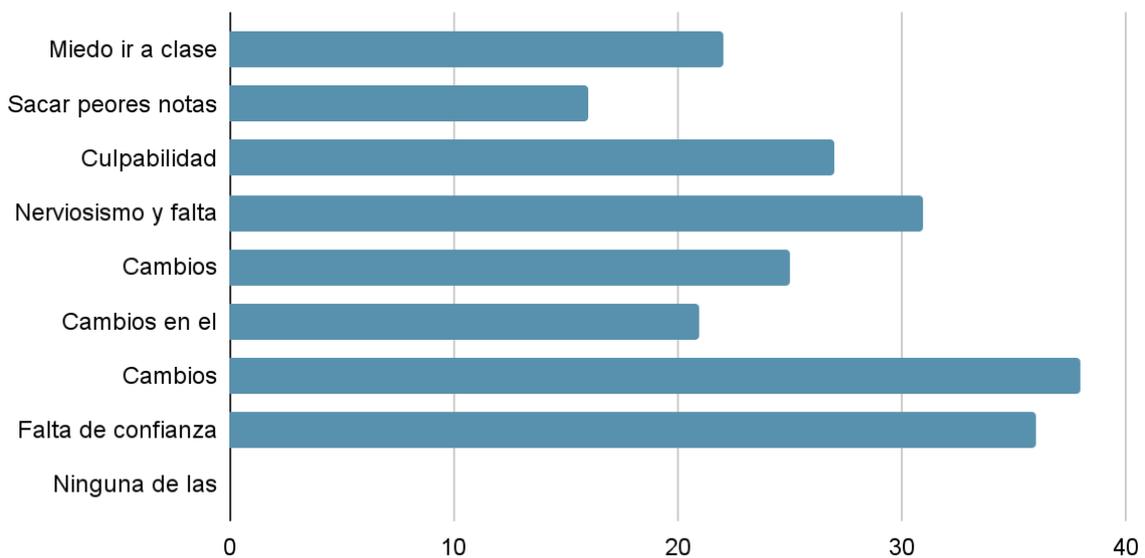
Para analizar la pregunta 3 del apartado c. es necesario evaluarlo primero de una manera general, para conocer la percepción que tiene el alumnado sobre las consecuencias psicosociales que tiene el hecho de sufrir violencia de género y, posteriormente, evaluar si aquellas mujeres que han dicho que sí que han sufrido este tipo de violencia y ver qué consecuencias son las que tienen con base en su experiencia y establecer unos resultados claros sobre ellas comparando la

percepción del alumnado con lo que realmente sufren las mujeres que han sufrido este tipo de violencia. Así, en la Gráfica 22 nos muestra que la mayoría de alumnos y alumnas consideran que los cambios relacionales y comportamentales, así como los cambios en la alimentación y la falta de confianza, seguido de nerviosismo y falta de concentración junto al miedo a ir a clase después de sufrir una agresión, son las consecuencias que más se reproducen en personas que han sufrido violencia de género. Mientras que las que menos son los cambios en el sueño, la culpabilidad o un bajo rendimiento escolar. Si evaluamos esas mismas consecuencias, pero con los resultados de la Gráfica 23 en la que solamente se evalúa a las alumnas que respondieron que sí a la pregunta 1 del apartado c, nos encontramos que la mayoría consideran que las consecuencias que más se reproducen son, ordenadas de mayor a menor, los cambios en el comportamiento y en la manera de relacionarse con el entorno social, la falta de confianza, el nerviosismo junto a la falta de concentración y la culpabilidad. En cuanto a los que menos se reproducen, ordenados de igual manera, son los cambios en la alimentación, el miedo a ir a clase, los cambios en el sueño y presentar un bajo rendimiento escolar. A su vez, bajo la perspectiva de la Gráfica 23, donde se plasma lo que han contestado los alumnos de género masculino así como las mujeres que no han sufrido este tipo de agresiones, se percibe que la mayoría considera que las consecuencias psicosociales más importantes son los cambios relacionales y comportamentales, el miedo a ir a clase, la falta de confianza y presentar conductas nerviosas junto a falta de concentración.

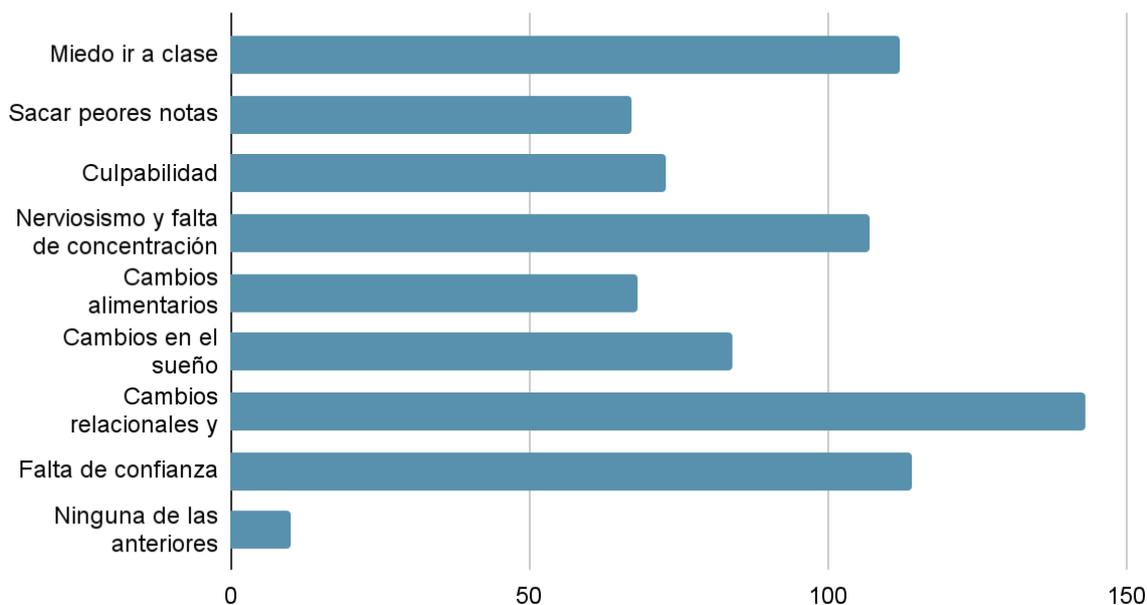
Gráfica 22. Qué cree el alumnado sobre las consecuencias psicosomáticas que tiene una persona tras sufrir una agresión



Gráfica 23. Consecuencias psicosociales de las alumnas que han sufrido algún tipo de agresión



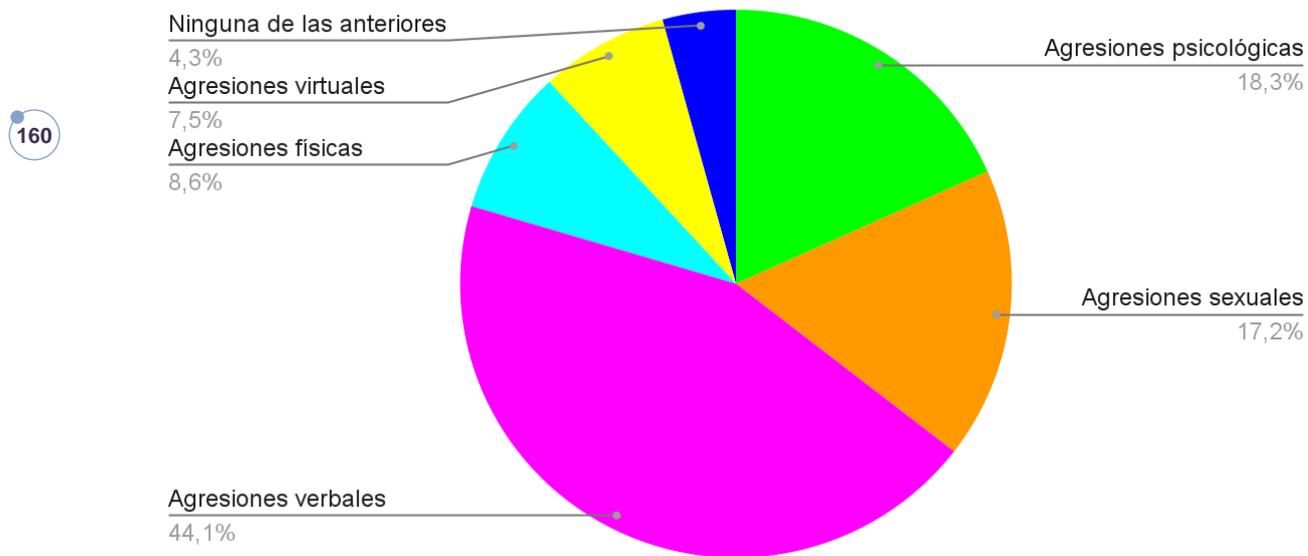
Gráfica 23. Alumnado que no ha sufrido agresión



159

En cuanto a las tipologías de las distintas formas en las que se puede manifestar la violencia de género, es decir, en agresiones verbales, físicas, psíquicas, sexuales o virtuales, si evaluamos solamente las alumnas que han respondido que sí han sufrido algún tipo de agresión en la pregunta 1 del apartado c., nos encontramos que, como se muestra en la Gráfica 24, las agresiones que más se reproducen son las agresiones verbales como insultos o vejaciones con un 44,1%, seguida de las agresiones psicológicas como las humillaciones con un 18,3% y las agresiones sexuales, como los tocamientos sin consentimiento, con un 17,2%. En cambio, las que menos se reproducen son las agresiones físicas, como pueden ser golpes, empujones o bofetadas, con un 8,6% y las agresiones virtuales, como sextorsión o ciberacoso un 7,5%.

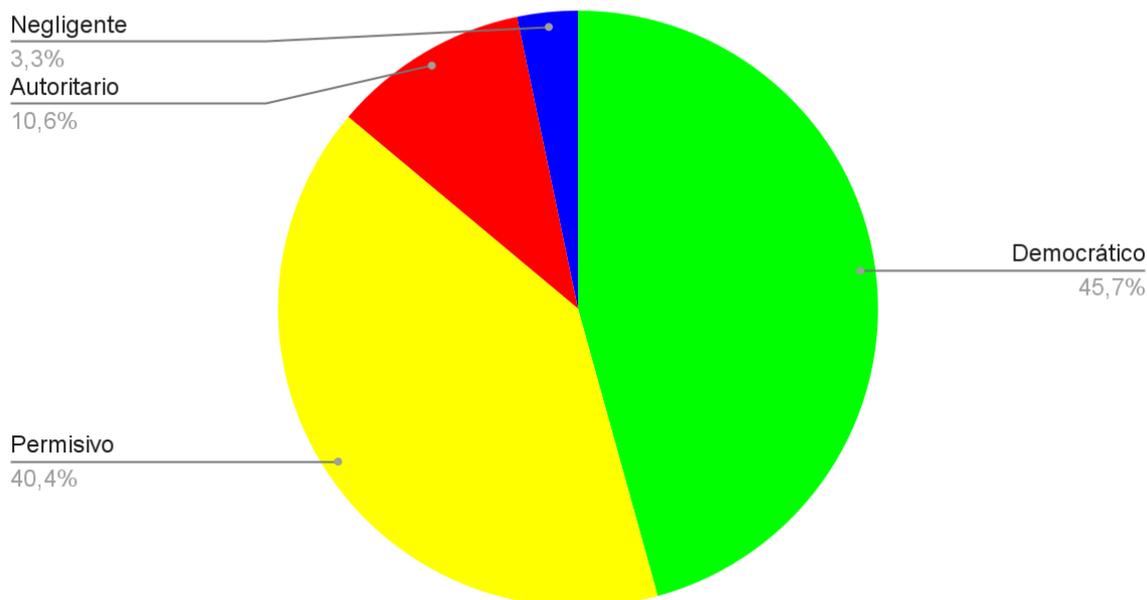
Gráfica 24. Tipos de agresiones sufridas por víctimas de violencia de género en alguna de sus formas.



Otro dato que siempre aporta mucha información y que sirve para afirmar o desmentir la influencia de la familia en la posibilidad de que en el futuro, cuando los niños y niñas criados en distintos entornos, en unos sea más favorable ser víctima de violencia de género o cometer agresiones, dependiendo de dos variables: el estatus económico y los modelos de crianza. En la Gráfica 25 se muestra el total, tanto de hombres como de mujeres que han contestado el formulario y que se dividen en cuatro modelos según los métodos de crianza establecidos anteriormente³⁰³ de los cuales, la primera respuesta de la pregunta 6 del apartado d. corresponde al modelo democrático en el que se exige mucho, pero es muy afectiva y comunicativa y que representa al 45,7% del total de los alumnos y alumnas que han respondido la encuesta. Mientras que, el 40,4% se representan en el modelo permisivo el cual exigen y controlan poco, pero es muy afectiva y comunicativa. Por su lado, el modelo autoritario está presente en el 10,6% del alumnado el cual consiste en un alto nivel de control y exigencias, pero que demuestran poco afecto. Por último, el 3,3% se encuadra en el modelo negligente, el cual no controla ni exige y tampoco da muestras de afecto.

³⁰³ Raya Trenas, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

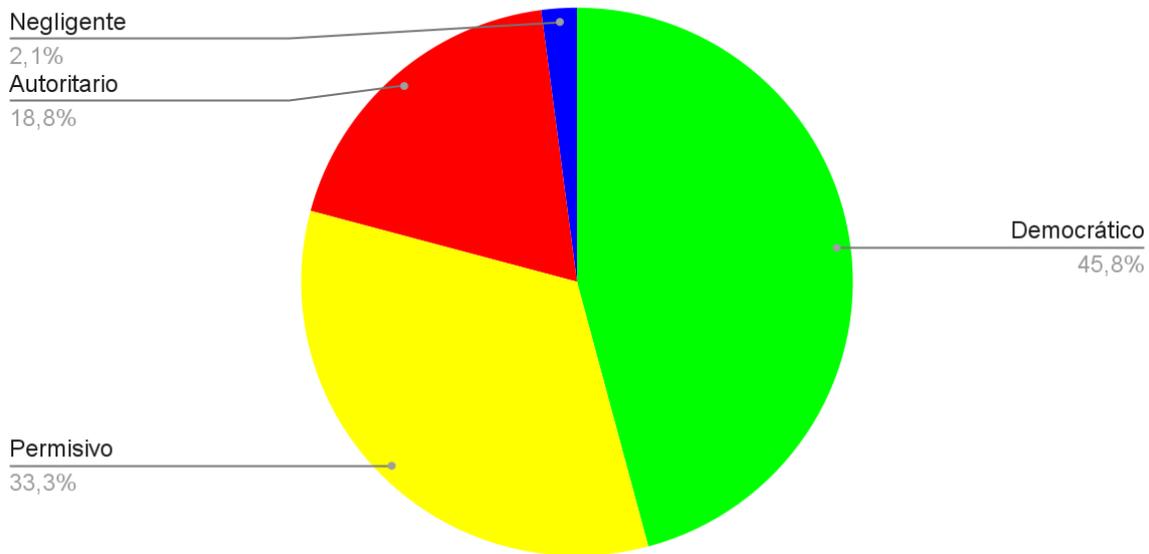
Gráfica 25. Modelo de educación de los padres.



161

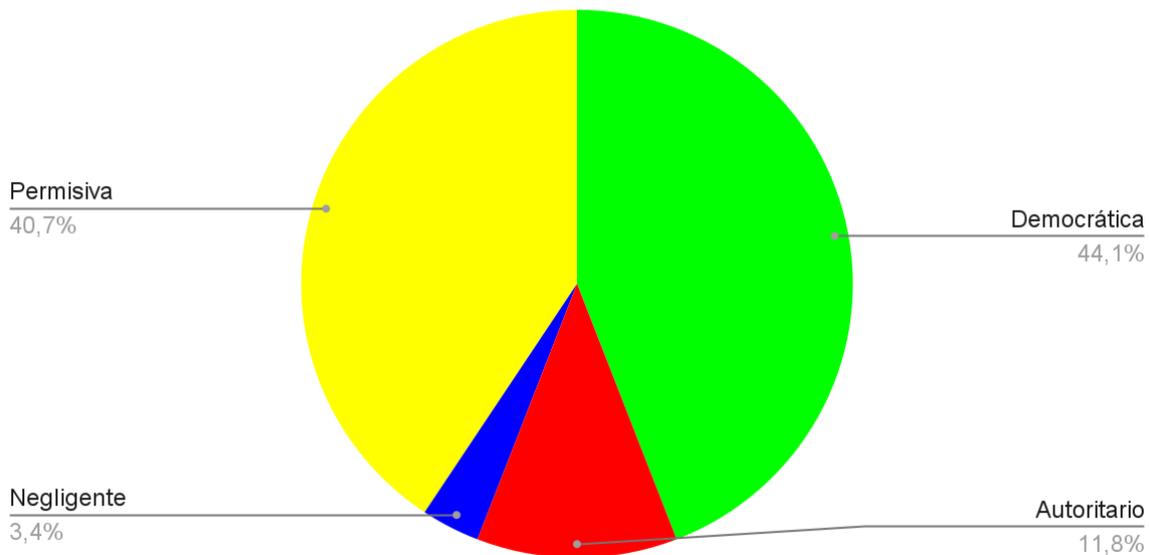
Si estos datos los plasmamos mediante la Gráfica 26 donde se muestra si las medias de incidencia de los modelos en números totales de alumnos que han respondido la encuesta, lo dividimos ahora solo por las alumnas que si han sufrido algún tipo de agresión, nos encontramos con que las variaciones no son muy significantes, ya que, el 45,8 de las alumnas se han criado bajo el modelo democrático, el 33,3% en el permisivo, el 18,8 en el autoritario y el 2,1 en el negligente. Si que existe una clara variación del 10% en el modelo autoritario, respecto al total de hombres y mujeres y en detrimento del modelo permisivo. La Gráfica 27, en cambio, nos muestra las respuestas a la pregunta 6 del apartado d., pero que, en este caso, al alumnado que respondió que no a la pregunta 1 del apartado c. independientemente del sexo. Como resultado, nos encontramos que existe la misma disminución del modelo autoritario con un 11,8% en aumento del modelo permisivo en un 40,7%.

Gráfica 26. Modelo educacional de las alumnas que han sufrido violencia de género



162

Gráfica 27. Modelo familiar de alumnos y alumnas que no han sufrido ningún tipo de violencia de género



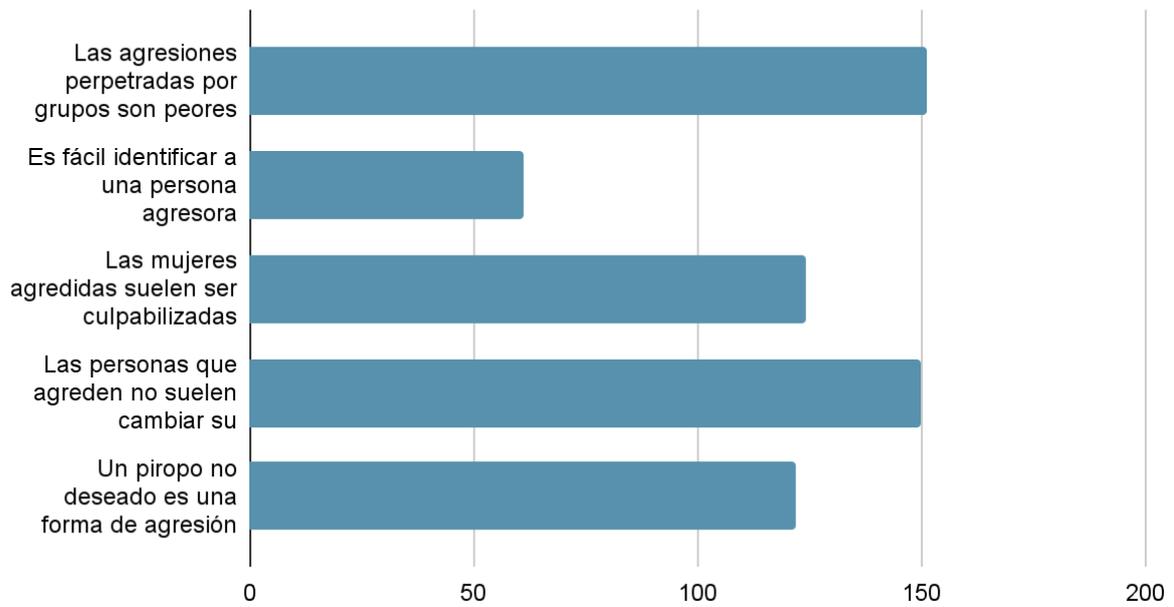
La pregunta 4 del apartado c. permite evaluar distintas afirmaciones que el alumnado puede considerar ciertas. Con ello, nos encontramos que, por un lado y como se muestra en la Gráfica 28, los alumnos y alumnas que consideran que las agresiones perpetradas por grupos son peores que las que realiza solo una persona ha sido marcada por 151 personas, lo cual corresponde a un

61,6% del total. Respecto a la frase “es fácil identificar a una persona agresora”, la han marcado 61 alumnos y alumnas, es decir, un 24,9%. En cuanto a la afirmación “las mujeres agredidas suelen ser culpabilizadas”, la mitad del alumnado, el 50,6% cree que sí que lo son, mientras que en la afirmación que hace alusión a que “las personas que agreden no suelen cambiar su comportamiento”, es cierta para el 61,2% de las personas encuestadas. Por último, la creencia de que un “Un piropo no deseado es una forma de agresión”, es cierta también para la mitad de todo el alumnado, el 49,8%.

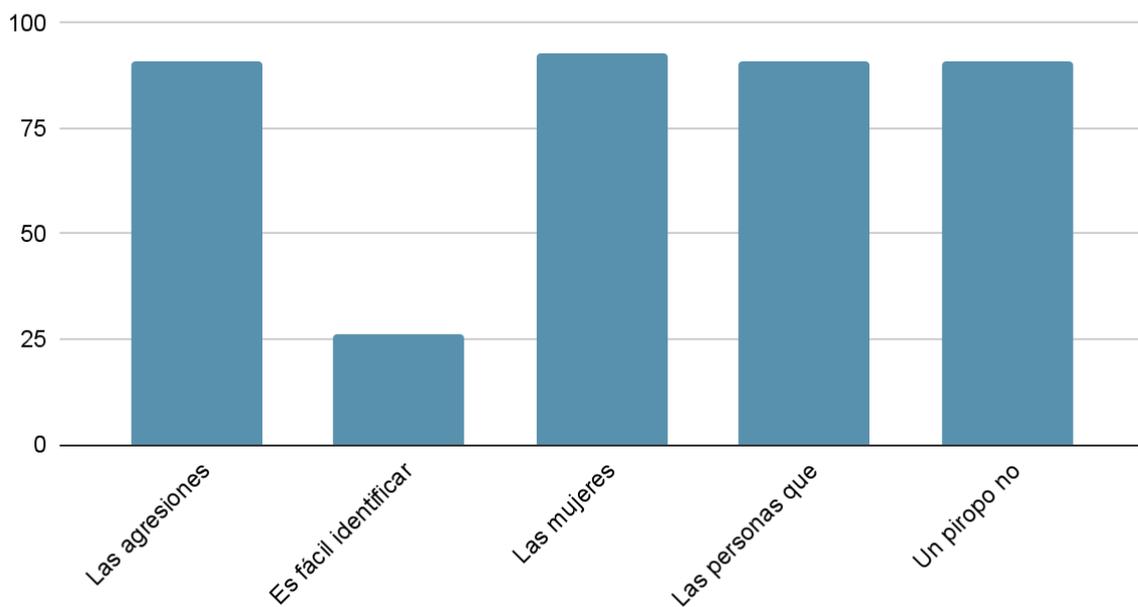
Ahora bien, si se separa, como anteriormente, las respuestas por sexos, nos encontramos que, por un lado, frente a la afirmación “las agresiones perpetradas por grupos son peores que las que realiza una sola persona”, las mujeres, como se muestra en la Gráfica 29, consideran en un 63,19% que esta consideración es cierta frente a un 72,4% de hombre que también lo consideran, como se muestra en la Gráfica 30. En cuanto a si “es fácil identificar a una persona agresora”, las alumnas consideran cierta esta frase en un 18%, mientras que los hombres en un 33,7%. Si “las mujeres agredidas suelen ser culpabilizadas”, las mujeres afirman en un 64,6% que si es afirmativa en respuesta a dicha referencia, mientras que los hombres lo consideran verdadero en un 28,6%. En la frase “las personas que agreden no suelen cambiar su comportamiento”, el 63,2% de mujeres lo considera de esa forma, mientras que el 57,1% de los hombres también. Por último, cuando se afirma que “un piropo no deseado es una forma de agresión”, 63,2% de mujeres ha marcado esta respuesta como ciertas, mientras el 29,6% de hombres lo ha hecho también.

164

Gráfica 28. Afirmaciones que consideran ciertas el alumnado (I)

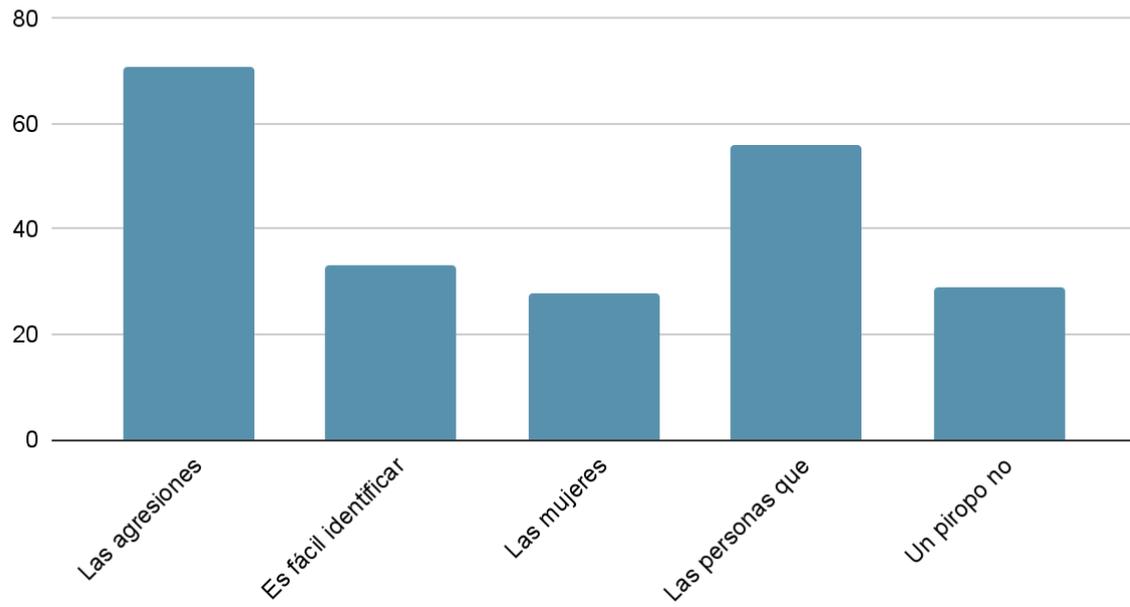


Gráfica 29. Afirmaciones que consideran ciertas las alumnas (I)



Gráfica 30. Afirmaciones que consideran ciertas los alumnos (I)

165



III. Perfiles sobre las posibles personas agresoras

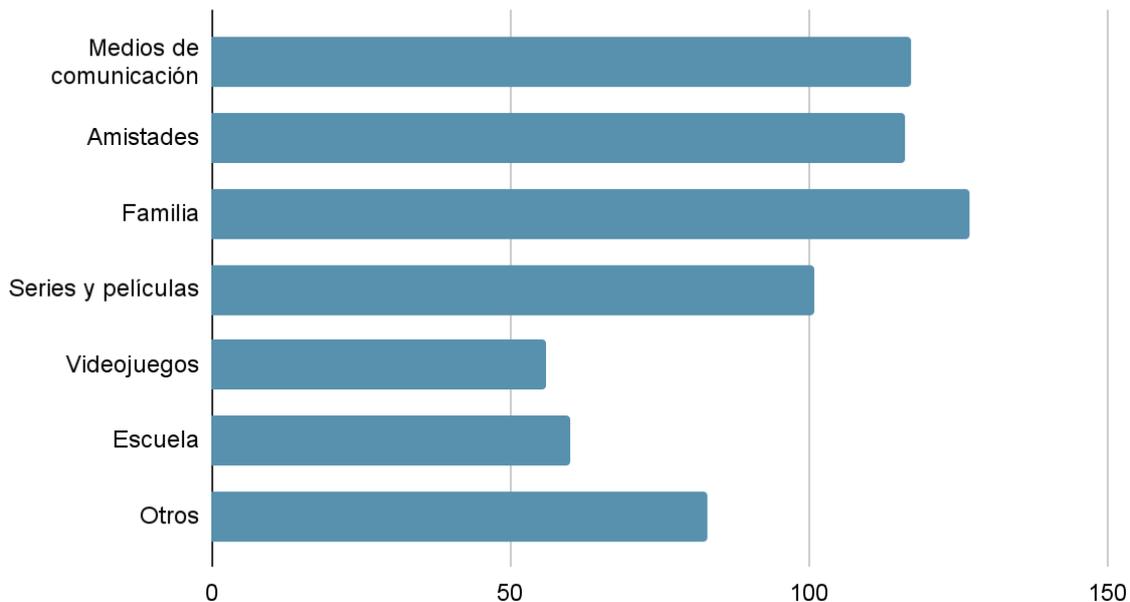
En este apartado, se pretende conocer si se puede establecer ciertos patrones que permitan identificar a los agresores o agresoras. Primeramente, hay que intentar conocer cómo creen los alumnos que una persona puede llegar a cometer este tipo de actos sobre otras o dicho de otra manera, donde las aprenden. Para ello, las preguntas 5 del apartado b, que se plasma en al Gráfica 31, nos puede ayudar a esclarecer esta concepción que existe en el imaginario colectivo de las alumnas y alumnos de la Vega Baja. Por ello, nos encontramos que, ordenado de mayor a menor, el 52,2% de los encuestados considera que dichas conductas machistas relacionadas con la violencia de género se aprenden en la familia, mientras que un 48% en los medios de comunicación y un 47,5% por influencia de las amistades o grupos de pares. Todo ello, seguido de las series y películas, con un 41,4%, pero, las que menos podrían influir según las respuestas de los encuestados, son los videojuegos, con un 23% y la escuela con un 24,6%.

¿Existen variaciones entre sexos? La Gráfica 32, muestra la respuesta de las alumnas, mientras que, la Gráfica 33, la de los alumnos. Estas dos gráficas nos pueden ayudar a esclarecer dicha pregunta. Así encontramos que, la familia con un 59,7% y los medios de comunicación con un 56,2% son las respuestas de las alumnas en cuanto a factores de aprendizaje de conductas de violencia de género que más influyen en la sociedad. Seguido de las series y películas con un 48,6% y las amistades o grupos de iguales y los videojuegos, ambos con un 47,9%, son las creencias de las mujeres respecto a como aprenden las conductas machistas los adolescentes. Lo que menos consideran las alumnas es la escuela con un 27,8%.

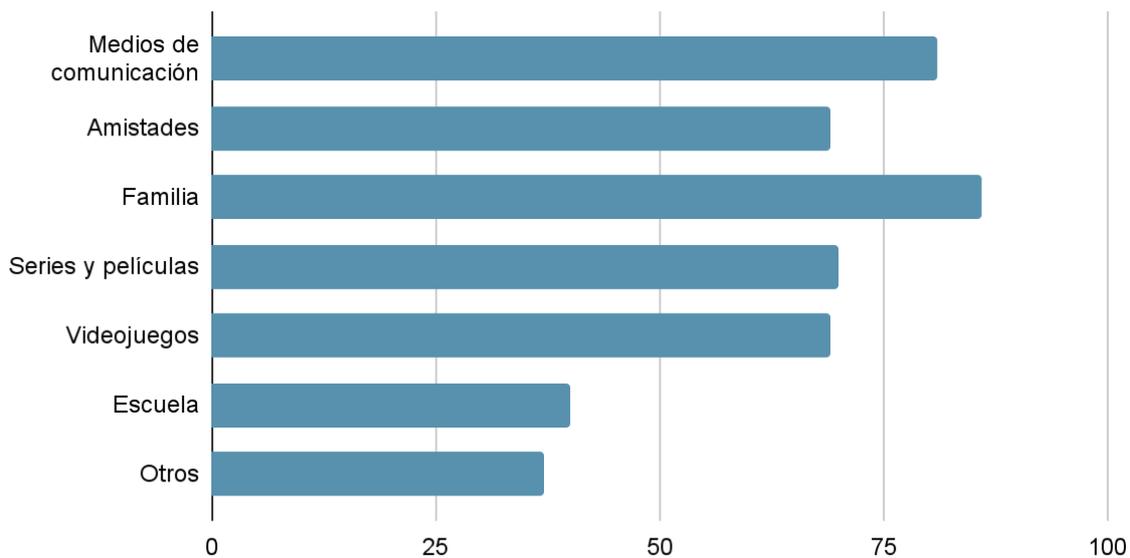
En cuanto a los alumnos de género masculino, como se muestra en la Gráfica 33, lo que más influye para ellos en cuanto al aprendizaje de conductas machistas es, en primer lugar, las amistades con un 44,9%, seguido de la familia con un 38,8%. Posteriormente, la influencia de los medios de comunicación con un 33,7% y las series y películas con un 30,7%. Lo que menos influye para los chicos en esta pregunta es la escuela, con un 19,4% y los videojuegos, que representan el 15,3% de los chicos.

167

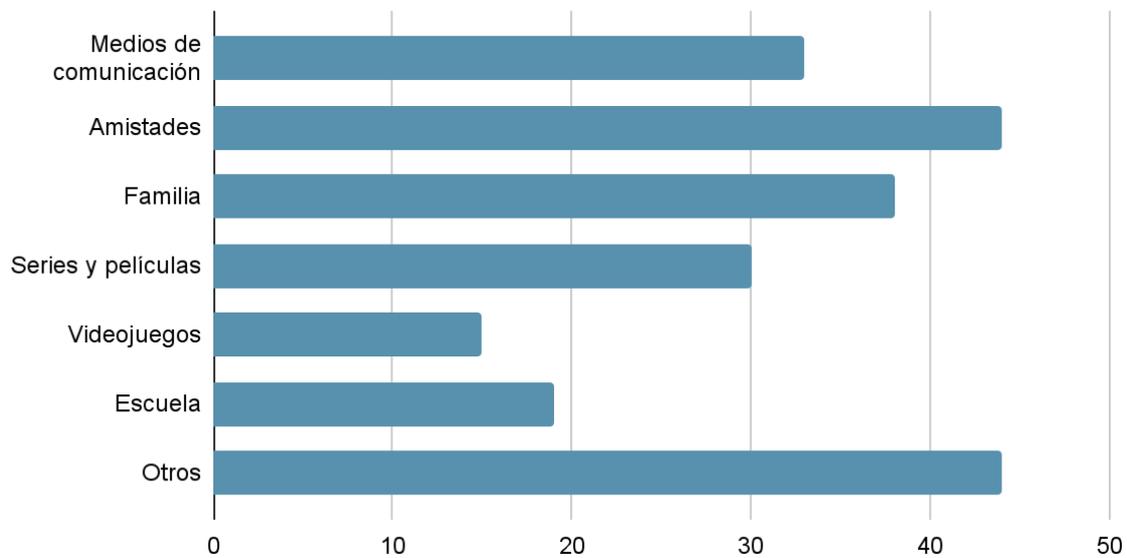
Gráfica 31. Donde se aprenden las conductas machistas?



Gráfica 32. ¿Dónde se aprenden las conductas machistas según las adolescentes?



Gráfica 33. ¿Dónde se aprenden las conductas machistas según los alumnos de género masculino?



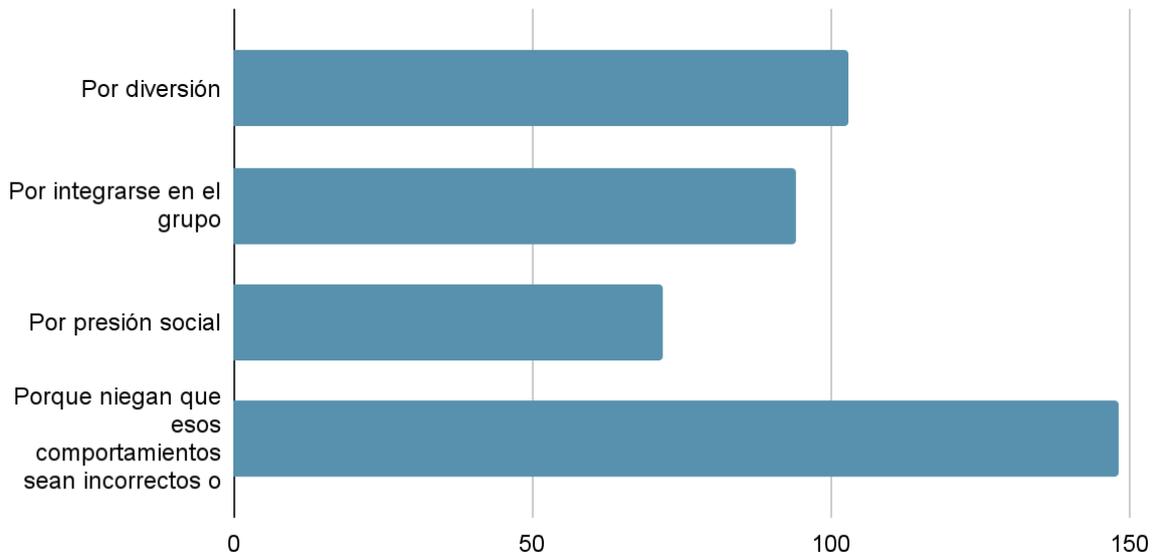
168

Otra pregunta relacionada con la anterior, es la número 1 del apartado d. la cual hace referencia a por qué cree el alumnado que se cometen ese tipo de actos machistas. En términos generales, juntando ambos sexos los resultados son los siguientes. La mayoría, un 60,4% como se expresa en la Gráfica 34, cree que se realizan porque los que las cometen niegan que esos comportamientos sea injustos o incorrectos. Mientras que, el 42% piensa que se por diversión, el 38,4% por integrarse en el grupo y 29,4% por presión social.

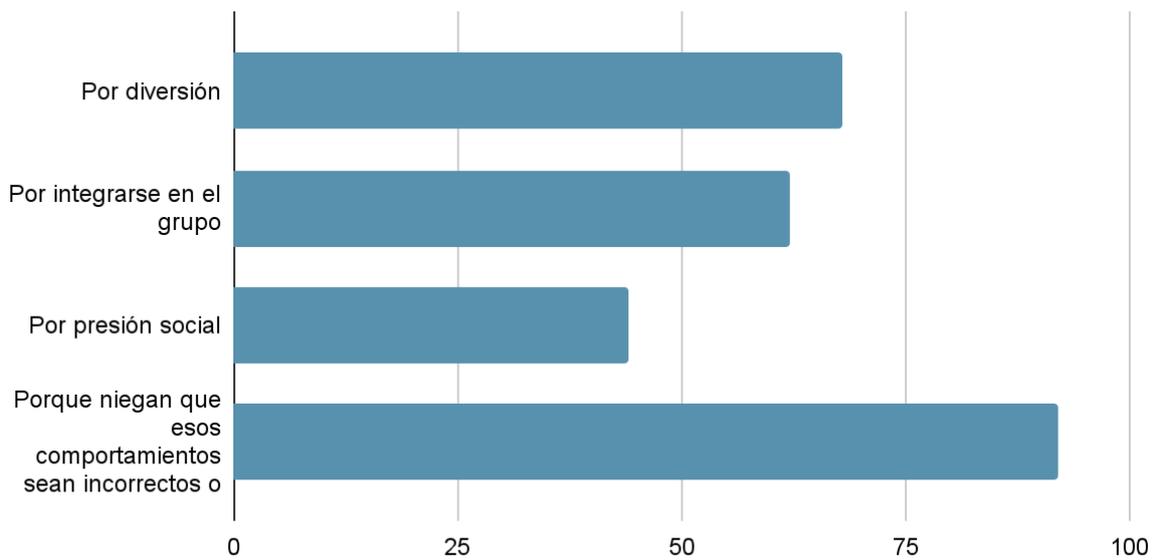
En cuanto a la división por sexos, la Gráfica 35 nos muestra el resultado de las respuestas de las alumnas de género femenino. En ellas, la mayoría ha respondido, con un 63,8%, que es porque las que lo cometen niegan que esos comportamientos no sean correctos. Seguidamente de por diversión, con un 47,2% y por integrarse en el grupo con un 43%. En cambio, por presión social un 30%. Con ello se observa que no hay mucha diferencia de los resultados totales.

En cuanto a la Gráfica 36, que nos muestra los resultados a la respuesta a la pregunta por parte de los alumnos, se puede observar que, la mayoría, un 54%, ha respondido también que la razón de este tipo de agresiones machistas es porque los que las cometen niegan que sea algo injusto o incorrecto. Ello va seguido, con un 23%, de que la razón es por diversión y un 21,5% por integrarse en el grupo. Y, por último, un 18,7% por presión social. Lo cual, dichas respuestas no difieren significativamente ni de los resultados conjuntos de ambos sexos ni la parte separada que se evalúa solamente a las mujeres.

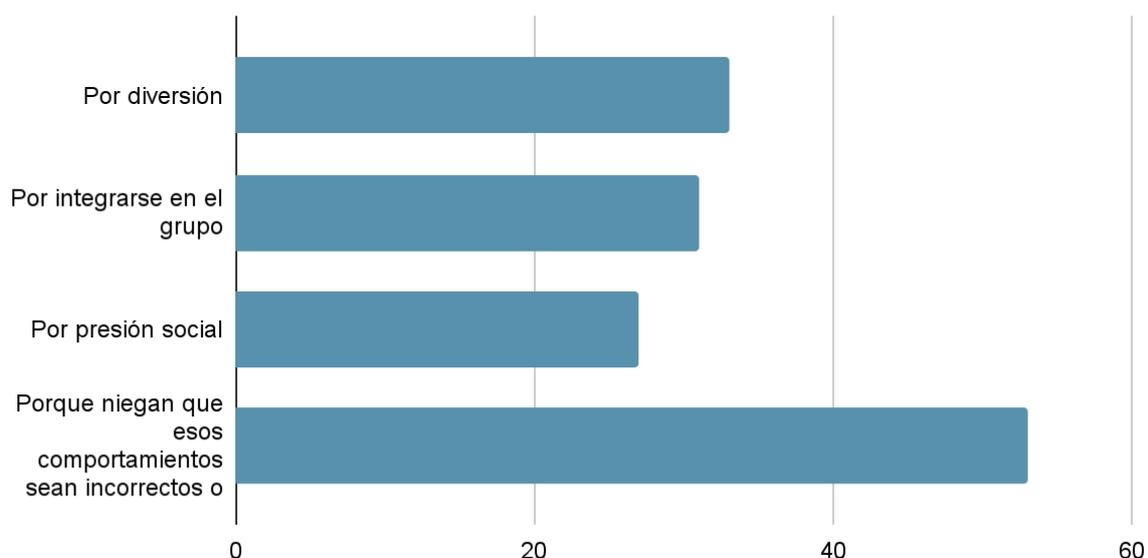
Gráfica 34. ¿Por qué crees que se cometen los actos machistas?



Gráfica 35. ¿Por qué creen las mujeres que se cometen este tipo de actos machistas?



Gráfica 36. ¿Por qué se producen los actos machistas según los hombres?



170

La pregunta 2 del apartado d. sobre los motivos que tiene el alumnado para no realizar actos machistas, nos encontramos que, analizando ambos sexos juntos, el principal motivo sería, con un 84,5%, como se muestra en la Gráfica 37, el respeto a los demás. La empatía, es decir, el saber que si realizan sobre ti un acto de ese tipo que no sea de tu agrado, sería la segunda razón por la que no la cometes sobre los demás con un 65,3%. El siguiente motivo, con un 31,8%, corresponde por convencimiento propio, es decir, por principio moral o ético individual. Por último, un 7,8%, se produciría la represión de dichas conductas por miedo a las represalias que pudiera tener tanto socialmente como judicialmente.

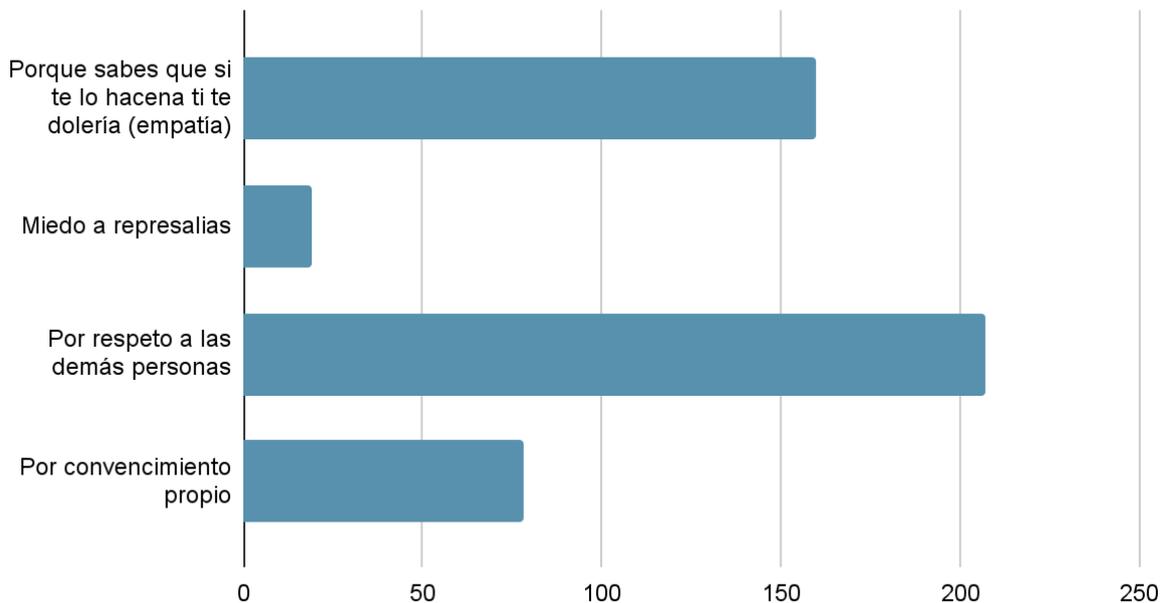
En cuanto a las respuestas a la misma pregunta pero contestada por los alumnos de sexo masculino, nos encontramos que la mayoría de ellos, la causa principal o motivación por la cual una persona no comete este tipo de actos relacionados con la violencia de género es, con un 82,6% y como se muestra en la Gráfica 38, por respeto a las demás personas. Un 59,1% por empatía. Mientras que, un 32,7% por convencimiento propio y un 13,2% por miedo a las represalias.

En cuanto a las mujeres que han respondido la misma pregunta, encontramos las siguientes respuestas: la mayoría ha respondido, como se muestra en la Gráfica 39, con un 85,4%, que el respeto a las demás personas es el principal factor para no cometer este tipo de actos seguido de la empatía, la cual presenta un 68,8%. Las que menos son, por convencimiento propio que representa al 29,9% de las encuestadas y el miedo a las represalias con un 2,8%.

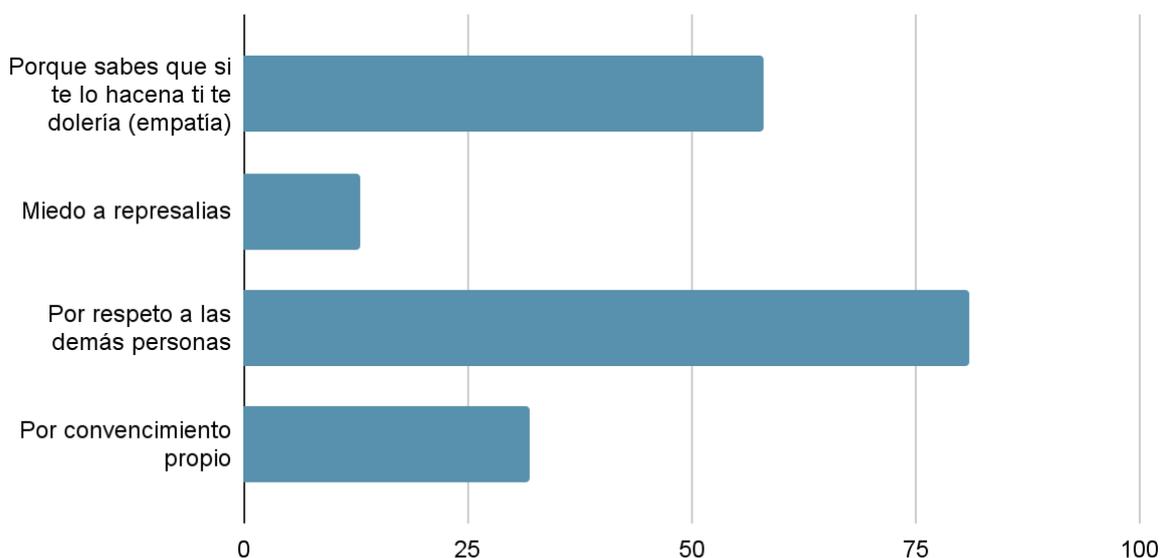
Se aprecia una clara diferencia entre sexos en una de las respuestas de la pregunta 2 del apartado d., más concretamente en la del miedo a las represalias, ya que las mujeres solamente han marcado esta opción un 2,8% del total de todas ellas, frente a un 13,2% de los hombres. Esta respuesta puede servir para identificar posibles agresores junto con la siguiente pregunta, la 3, del apartado d.

171

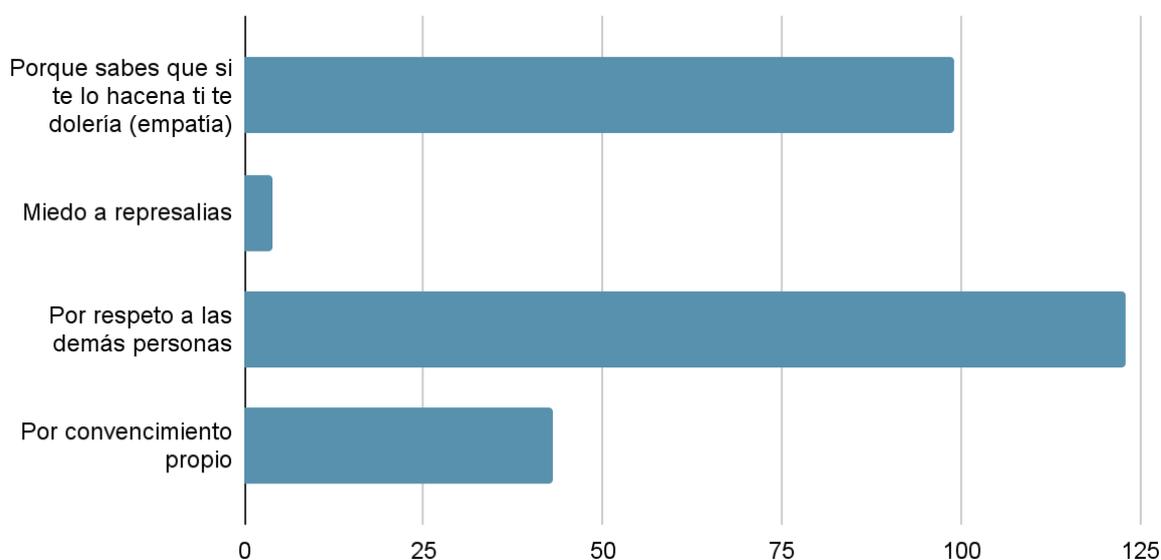
Gráfica 37. Motivos por los que no realizar actos machistas



Gráfica 38. Motivos por los que no realizan actos machistas los hombres.



Gráfica 39. Motivos por los que no realizan actos machistas las mujeres



172

La pregunta 3 del apartado d., es otra de las preguntas de respuesta múltiple en las que el alumnado tiene que marcar aquellas casillas que considera ciertas respecto a unas afirmaciones que pueden servir para identificar posibles agresores que puedan cometer violencia de género. De esta forma, pasaremos a evaluar directamente las repuestas de los hombres por un lado y la respuesta de las mujeres por el otro.

Por tanto, la respuesta mayoritaria en hombres, con un 38,8%, como se muestra en la Gráfica 40, es; ”me doy cuenta de que a veces puedo cometer actos violentos contra la mujer que intento remediar”. Seguida con un 36,8% por la frase “las mujeres no reciben agresiones solo por el simple hecho de ser mujeres”. Un 32,6% opina que ninguna de las respuestas es ciertas mientras que, un 12,2% considera que “aquellas personas que no se parecen a las demás son raras o extrañas”, un 10% piensa que la violencia de género contra las mujeres no debería de existir y un 5,1% de los encuestados afirma que “cuando alguien comete una agresión contra una mujer es porque esta se lo merece” y otro 5,1% afirman que, con tal de integrarse con sus amistades, han sido capaces de cometer comentarios machistas con tal de integrarse.

En cambio, las respuestas de las mujeres muestra claras diferencias en los porcentajes. Así, en la Gráfica 41 se puede apreciar que la mayoría de las alumnas considera como cierta la afirmación de que “la violencia contra las mujeres solo por el hecho de serlo no debería de existir” con un 66%, seguido de la respuesta de que ninguna de las afirmaciones anteriores les parece cierta, que es un 29,1%. En cuanto a la frase “aquellas personas que no se parecen a las demás te parecen

raras o extrañas”, la han marcado como cierta un 16,6% de las alumnas y la de “las mujeres no reciben agresiones solo por el simple hecho de ser mujeres” por un 15,2%. En cambio, las grandes variaciones con los hombres, surgen en las tres respuestas restantes. La primera es “me doy cuenta de que a veces puedo cometer actos violentos contra la mujer que intento remediar”, la cual ha sido marcada por un 5,5% de las mujeres, la frase “He realizado comentarios machistas para integrarme con mis amistades” por un 3,5% y un 0,7% en “cuando alguien comete una agresión contra una mujer es porque esta se lo merece”.

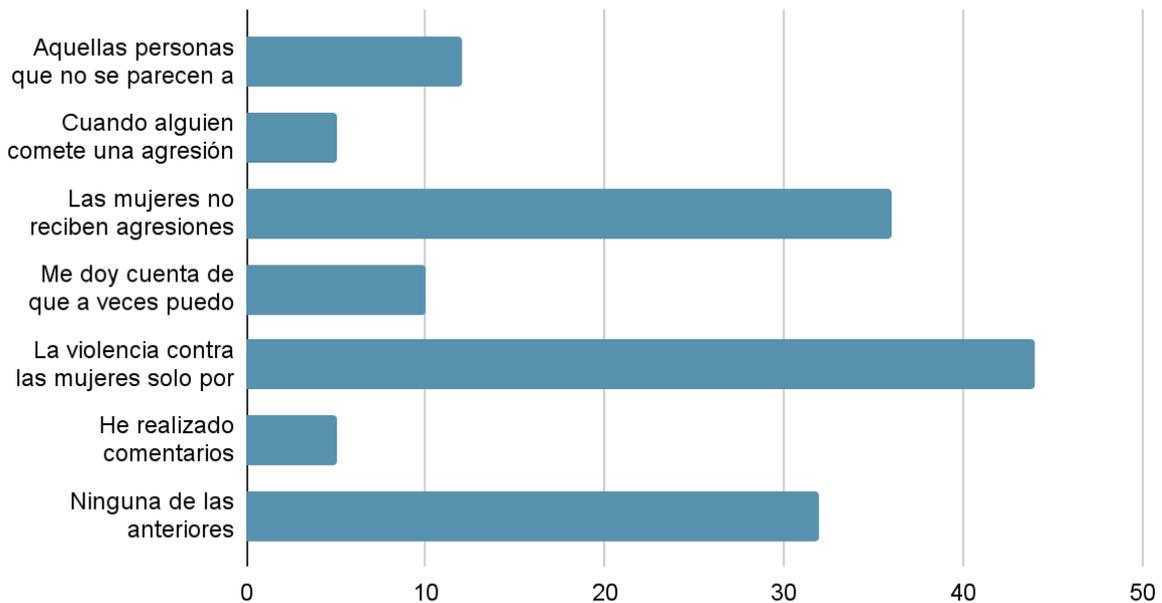
En esta pregunta, no solo nos sirve para determinar posibles agresores, sino que también para formalizar una clara diferencia de lo que piensas las mujeres y los hombres respecto a unas mismas afirmaciones. Así, la mayoría de las respuestas en hombres, como se muestra en la Gráfica 40, iba dirigida a que se dan cuenta de que cometen actos machistas y que intentan remediarlos, lo cuales representan un total de 10% mientras que, en la misma respuesta, pero contestada por mujeres, nos encontramos que solamente un 5,5% de estas, ha marcado dicha respuesta. De igual manera, un 44,8% de los hombres, ha considerado que la violencia de género no debería de existir, frente a un 66% de las mujeres que ha respondido la misma cuestión, como se muestra en la Gráfica 41 que, a su vez, ha sido la afirmación más marcada por ellas. Lo cual indica que hay una mayor implicación entre las mujeres en ayudar a erradicar este tipo de agresiones, lo cual también se puede percibir en el número total de hombres que han respondido la encuesta (98), frente a las mujeres (144). Otra variación, tal vez no tan significativa, versa sobre la consideración de que esas personas que no se asemejan al resto, les suelen parecer raras a un 12,2% de los hombres y a un 29,1% de las mujeres. En cuanto a la afirmación “las mujeres no reciben agresiones solo por el simple hecho de ser mujeres”, los hombres la han marcado como correcta un 36,8%, mientras que las mujeres 15,2%. Y, otro dato significativo, es que el 5,1% de los hombres considera que las mujeres que sufren este tipo de agresiones, se las merecen, frente a un 0,7% de las mujeres, es decir, casi 6 veces más de hombre que mujeres tienen ese pensamiento. Un 3,5% de las mujeres ha marcado que ha realizado comentarios machistas con tal de integrarse con sus amistades, es decir, por presión social, mientras que en los hombres, la misma respuesta, tiene un 5,1%.

Así, aquellos hombres que han respondido que han cometido algún acto machista, ya sea por presión social o porque estén intentando remediarlo, así como los que consideran que las mujeres que han sufrido este tipo de violencia, de alguna manera se lo merecen, puede indicar posibles agresores si lo juntamos con la pregunta 2 del apartado c. en relación con la respuesta de

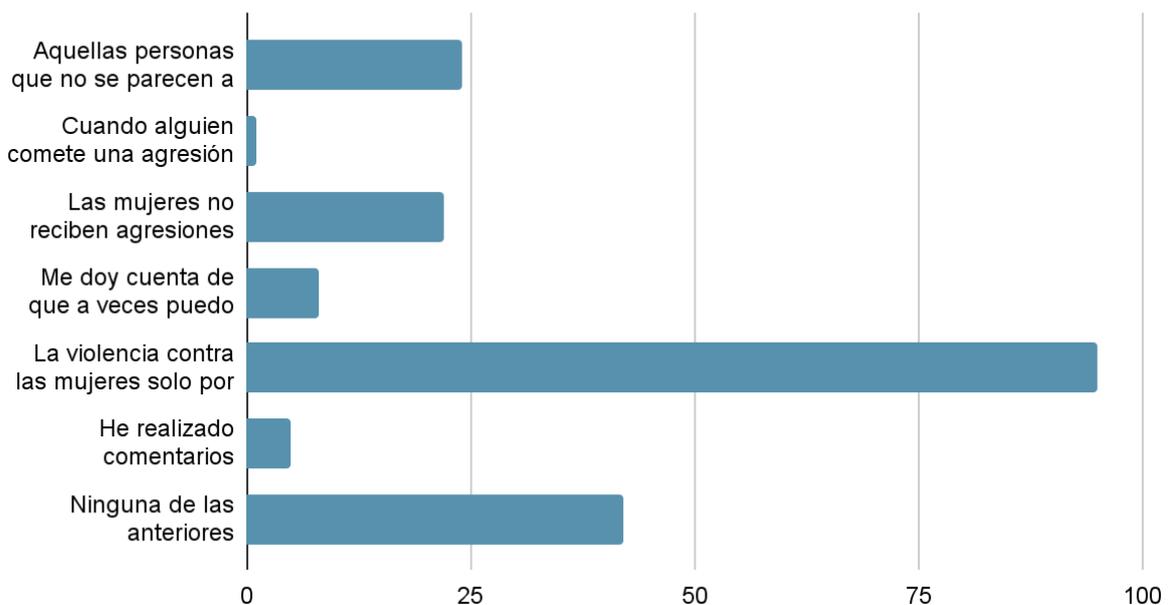
miedo a las represalias. Que se analizará posteriormente. Pero antes, conviene evaluar primero la respuesta a la pregunta 5 del apartado d.

Gráfica 40. Afirmaciones que consideran ciertas los hombres (II)

174



Gráfica 41. Afirmaciones que consideran ciertas las mujeres (II)

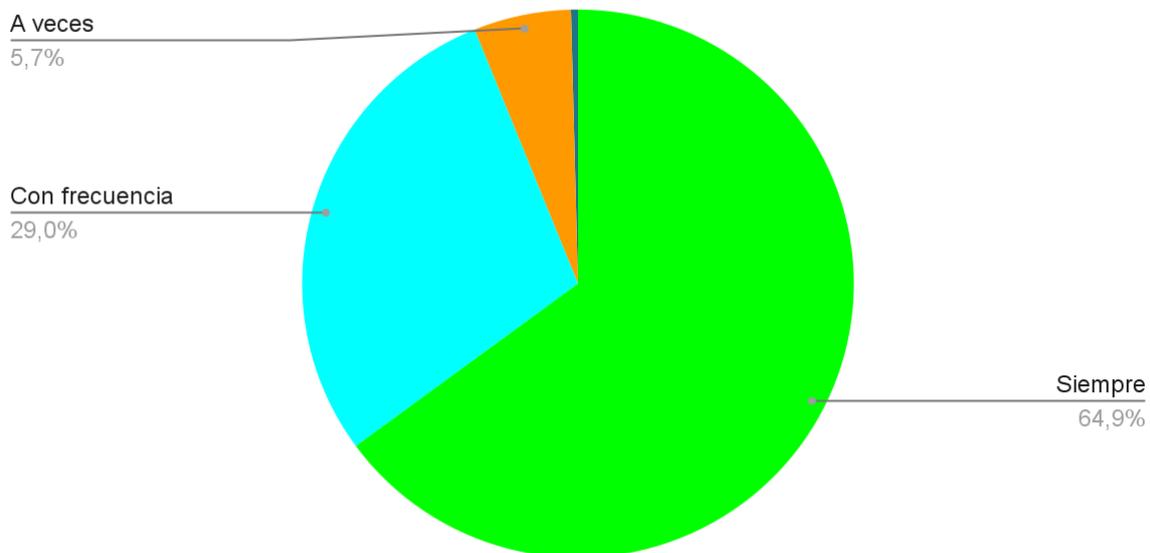


En la pregunta 5 del apartado c. hace referencia al respeto a las normas de convivencia. Las respuestas agrupadas de ambos sexos en conjuntos son, como se muestra en la Gráfica 42: un 65,2% que siempre las respeta, un 29,1% que respeta las normas con frecuencia, un 5,7% a veces

175

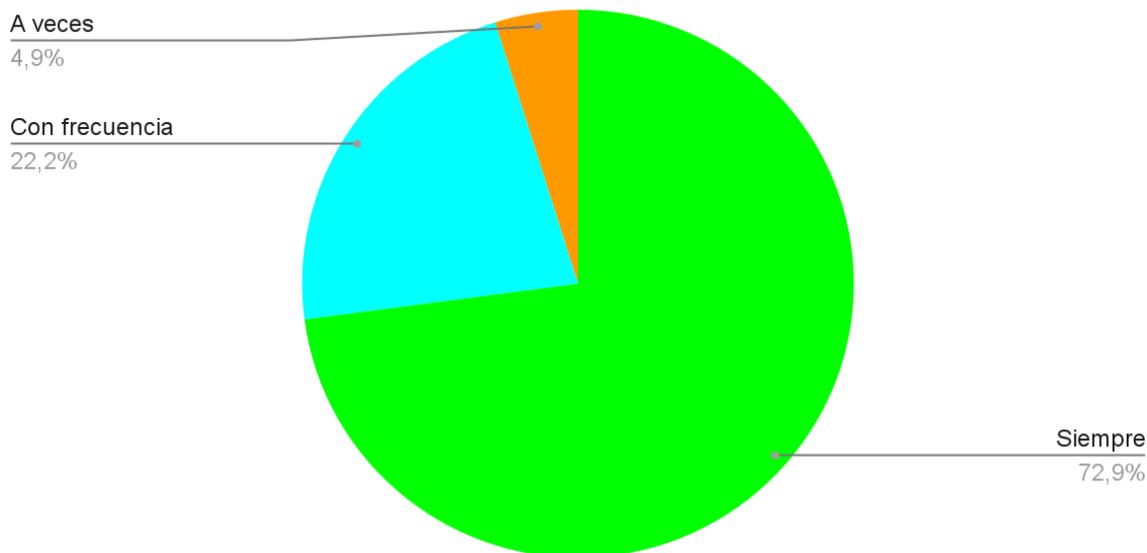
y 1 respuestas en la opción de nunca. En cuanto a la respuesta de las alumnas, representadas en la Gráfica 43 encontramos que el 72,2% siempre las respeta, un 22,2% con frecuencia, a veces un 4,9% y 0 que nunca las respetan. En cuanto a los hombres, se extrae de la Gráfica 44 que un 53,1% las respeta siempre, un 39,8% con frecuencia, un 6,1% a veces y 1% respuestas en nunca. Por lo que se aprecia una diferencia entre el 64% de las mujeres que siempre respetan las normas de convivencia frente a un 53,1% de los hombres, y un 22,2% que las respetan con frecuencia en mujeres y un 39,8% en hombres, por lo que se puede apreciar como hay más hombres que mujeres que no respetan las normas que permiten una mayor convivencia entre las personas, lo cual les puede llevar a cometer delitos.

Gráfica 42. Frecuencia en el que el alumnado respeta las normas de convivencia

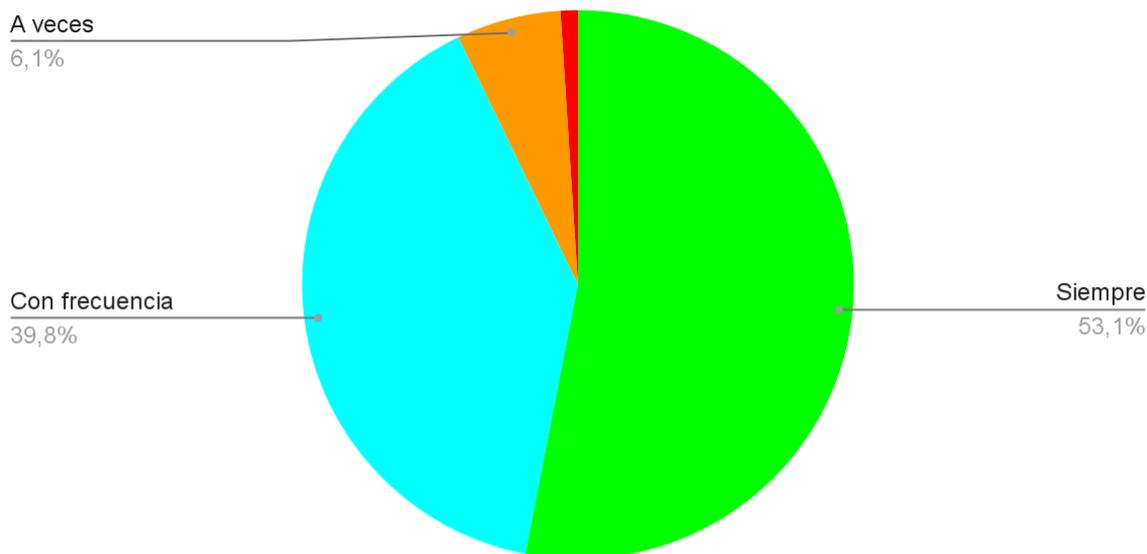


Gráfica 43. Frecuencia en la que las mujeres respetan las normas de convivencia

176



Gráfica 44. Frecuencia en la que los hombres respetan las normas de convivencia



Otra pregunta que también puede ayudar a determinar posibles agresores en las aulas de la Vega Baja, puede ser la pregunta 4 del apartado d. que consiste en determinar, por parte del alumnado, como consideran que son las personas que cometen agresiones machistas. En vez de aplicar una

gráfica en términos totales y, posteriormente, separadas por sexos, se procederá a analizar las gráficas directamente separadas en mujeres y hombres.

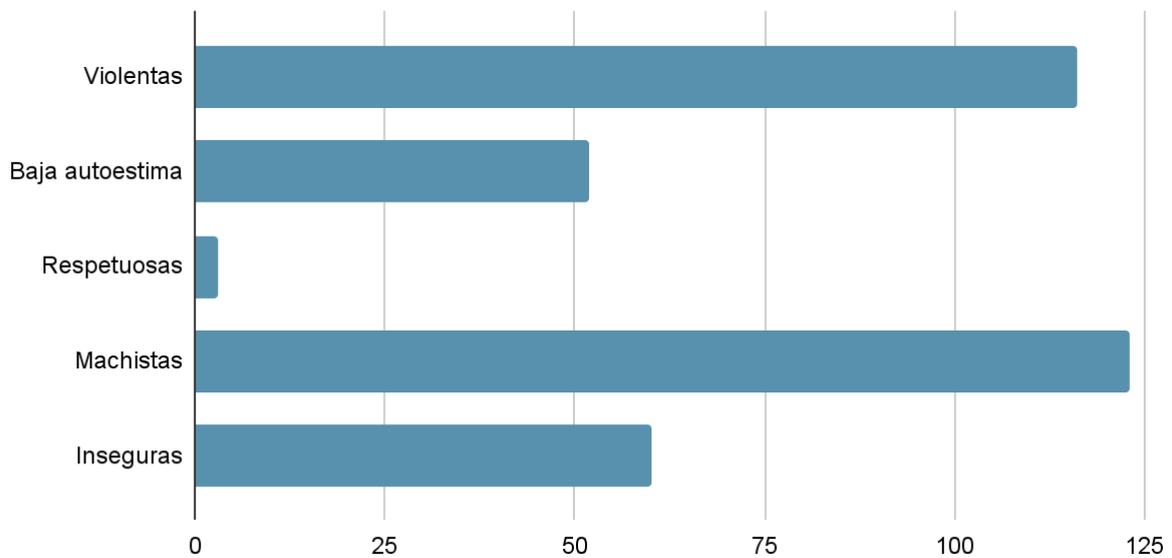
De esta forma, en la Gráfica 45, las mujeres han respondido que, un 85,4% los considera machistas, mientras que, un 80,5% piensa que son personas violentas. En cambio, está presente la consideración en un 41,7% de que son inseguras y la percepción de que presentan una baja autoestima en un 36,1%. Respecto a si son respetuosas, solamente la han respondido tres mujeres, es decir, un 2,1%.

La Gráfica 46 muestra los resultados de la misma pregunta pero que respondida por los alumnos de género masculino. En ella se muestra que, la mayoría piensa que las personas que agreden a las mujeres por el simple hecho de serlo son, en un 78,5%, violentas, la cual es la opción predominante entre todas por los hombres. Seguida de la percepción de que sean machistas, con un 68,4%. En cuanto a ser personas inseguras (27,5%) y con baja autoestima (34,7%), encontramos resultados parecidos a los obtenidos en las respuestas de las mujeres. Mientras que, las respetuosas solamente se encuentran en el 2% de los casos.

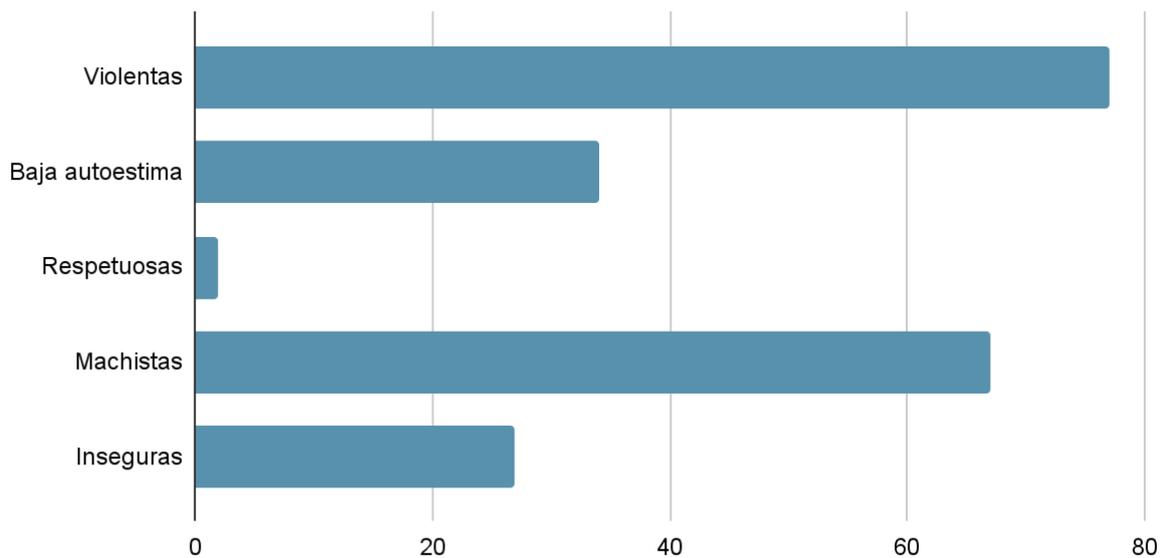
Por tanto, si se comparan las respuestas mayoritarias referentes a la pregunta 4 del apartado d. nos encontramos que las mujeres consideran a las personas que cometen actos violentos sobre las mujeres como machistas en un 85,4%, mientras que, los hombres, han elegido como opción mayoritaria la de personas simplemente violentas con el 68,4%. En cambio, para las mujeres, la categorización como personas violentas solo lo considera el 80,5% de ellas, mientras que para los hombres es la opción más contestada con un 78,8%.

Gráfica 45. Cómo consideran las mujeres a los cometen violentos contra las mujeres

178



Gráfica 46. Como perciben los hombres a las personas que cometen violencia sobre las mujeres

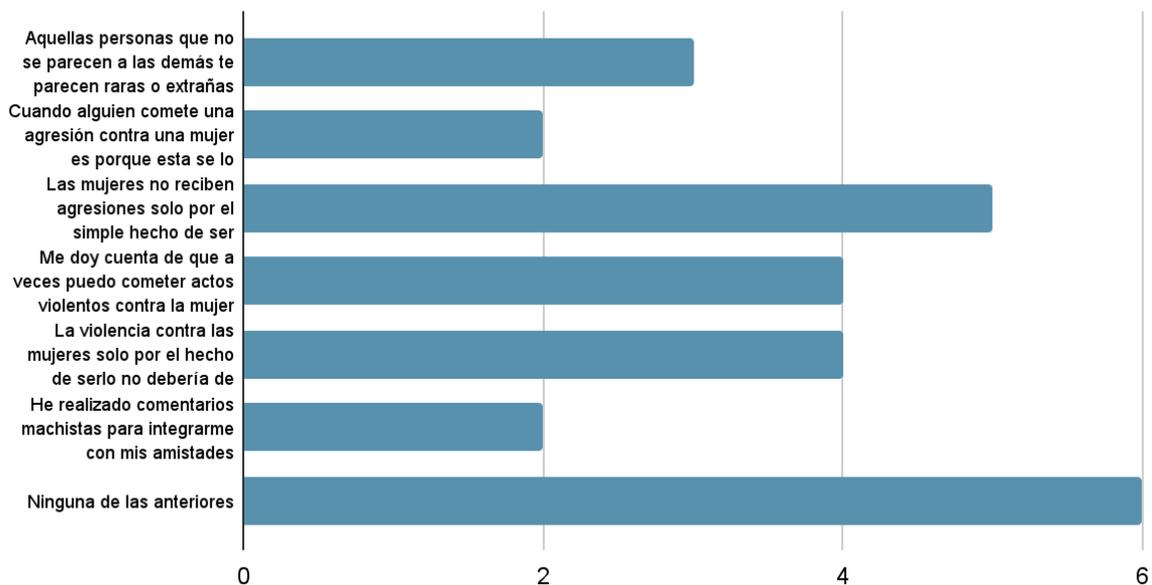


Si se analizan dichas gráficas con la intención de descubrir posibles agresores, deberíamos de analizar distintas variables, es decir, estudiar las distintas respuestas en correlación con otras con tal de dilucidar si los que han respondido ciertas respuestas de unas preguntas en concreto pueden ser posibles agresores o no viendo si han respondido en otras preguntas respuestas que

también pueden indicar que lo sea. Por ejemplo, la pregunta 2 del apartado d. junto con la pregunta 3 del mismo apartado, se puede vislumbrar, mediante la Gráfica 47 que los que respondieron a la pregunta dos del apartado d., referente a porque no cometían actos machistas, y que respondieron que por miedo a las represalias, encontramos que, mediante la comparación con las respuestas de la pregunta 3 del mismo apartado, fueron: un 38,8% considera que las mujeres no reciben agresiones simplemente por el hecho de ser mujeres, un 30,1% afirma que se da cuenta de que comete actos machistas que intenta remediar y que la violencia de género no debería de existir, un 23,1% piensa que aquellas personas que no se asemejan a las demás son raras o extrañas y un 15,4% piensa que las mujeres que sufren algún acto machista se lo merecen y que han realizado algún acto machista por integrarse entre sus amistades.

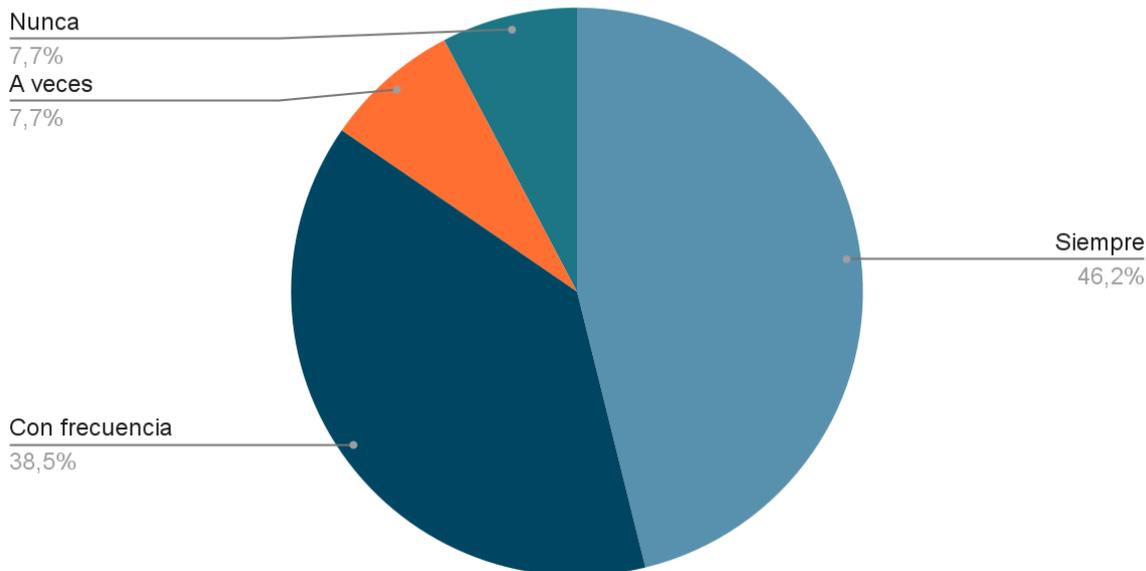
Estas gráficas han de compararse también con resultados posteriores en cuanto a la manera de relacionarse por internet o la concepción que tiene el alumnado sobre las relaciones de pareja y el amor, como se tratará en los siguientes apartados.

Gráfica 47. Cuales de estas afirmaciones son ciertas para los hombres que han respondido que no cometen actos machistas por miedo a represalias

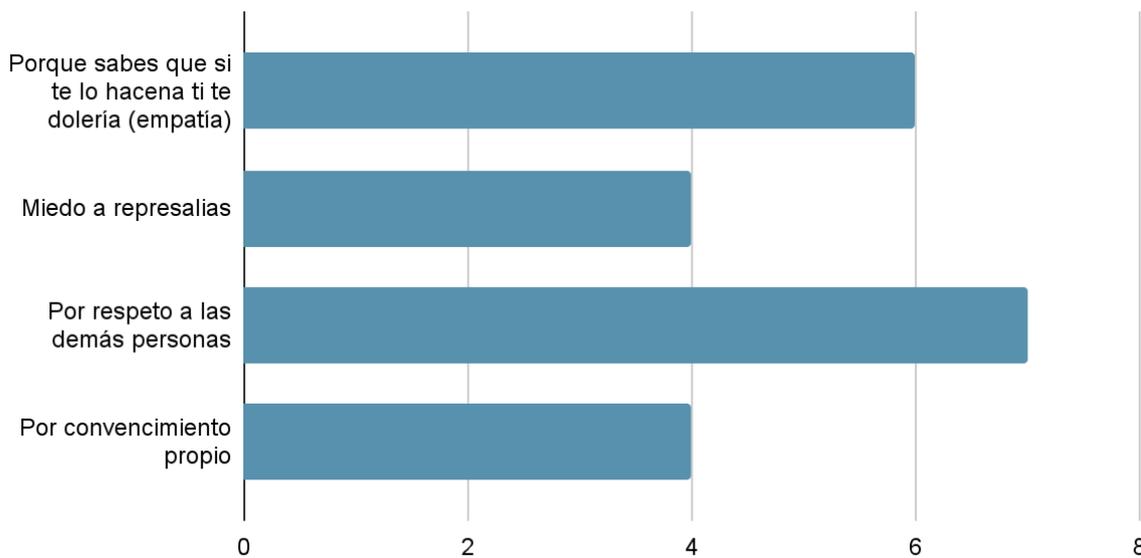


Gráfica 48. Con qué frecuencia respetan las normas de convivencia los hombres que no cometen actos machistas por miedo a las represalias

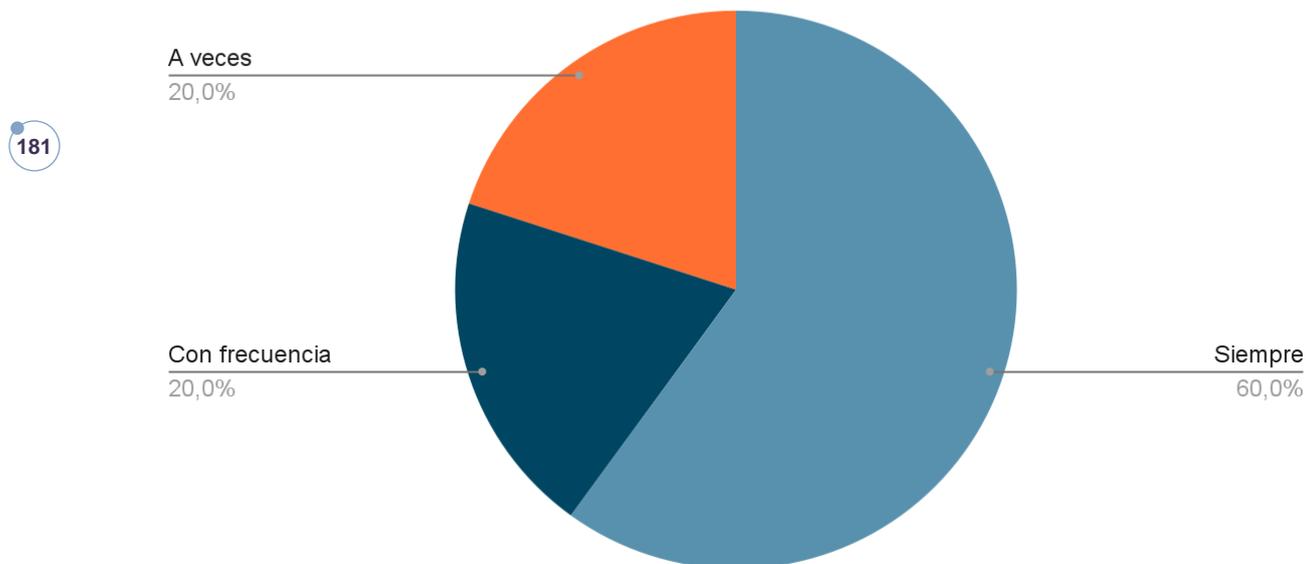
180



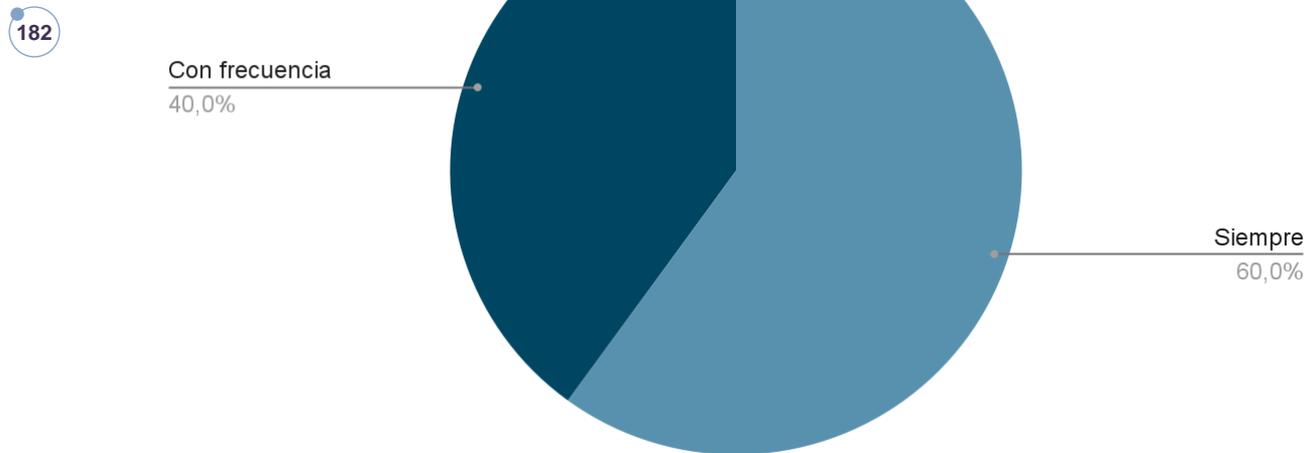
Gráfica 49. Los que cometen actos machistas que intentan remediar, porque no los cometerían?



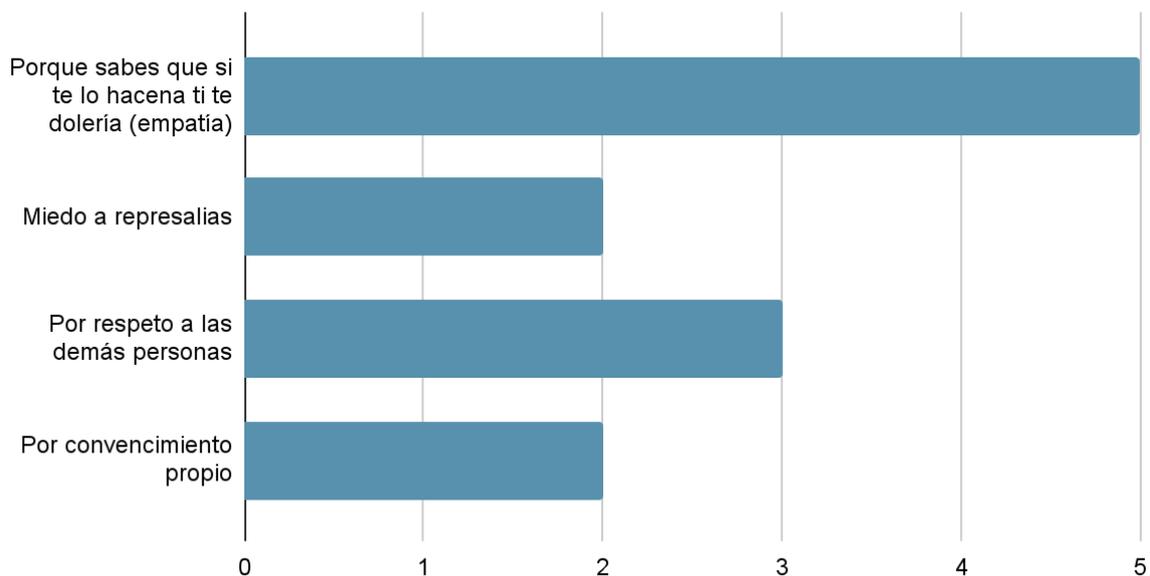
Gráfica 50. Como respetan las normas de convivencias los que respondieron que cometen actos machistas que intentan remediar



Gráfica 51. ¿Respetan las normas de convivencia aquellos hombres que consideran que las agresiones que reciben las mujeres se las merecen?



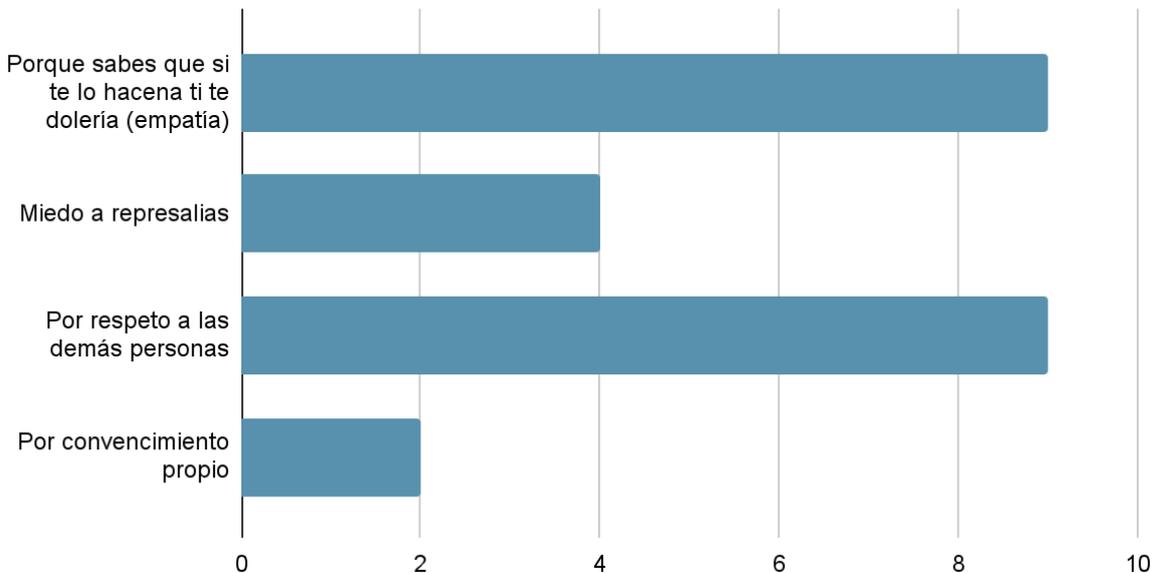
Gráfica 52. Los hombres que consideran que las agresiones que sufren las mujeres, que piensan sobre la razón para no cometer un acto machista



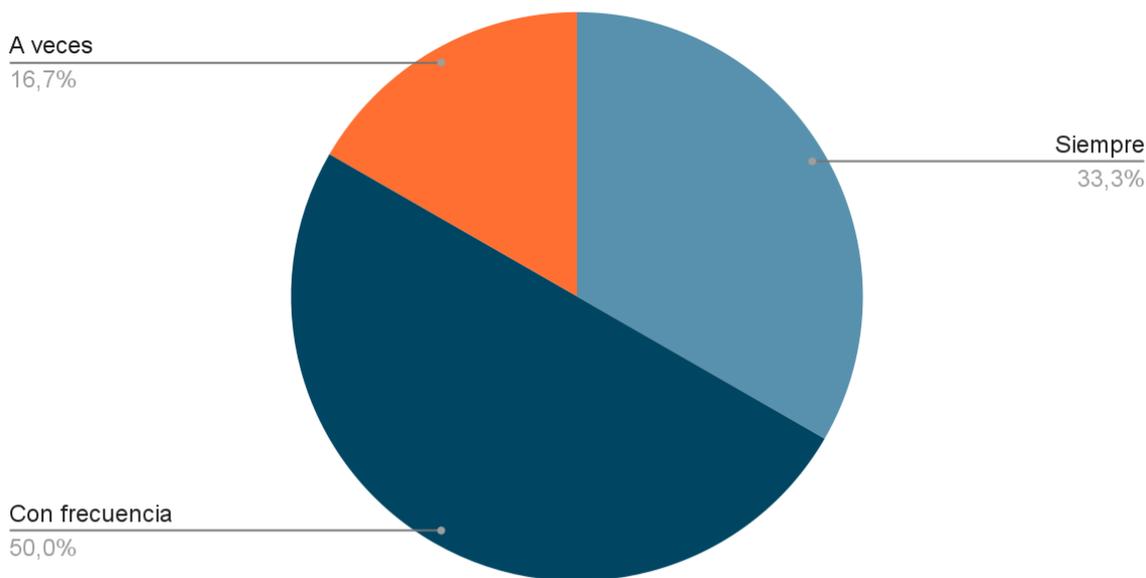
También en la pregunta 3. del apartado d. hay otra respuesta que consiste en: “aquellas personas que no se parecen a las demás te parecen raras o extrañas”. Los que han respondido esta afirmación, sería interesante poder compararla con las preguntas y respuestas anteriores, ya que puede ser que sean personas proclives a cometer agresiones contra aquellos que pueden ser, bajo su juicio, “raros” o “no normales” según unos estándares culturales. Así, en la Gráfica

Gráfica 53. Por que no cometen actos machistas los hombres que consideran "raros" aquellas personas que son distintas a las demás.

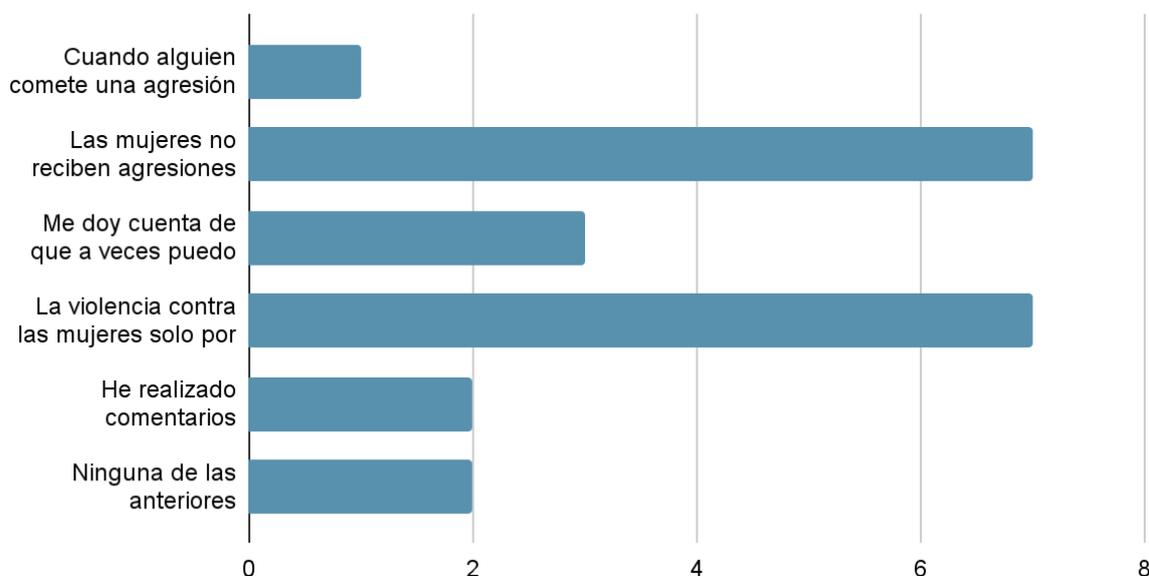
183



Gráfica 54. ¿Respetan las normas de convivencia aquellos hombres que consideran "raros" a aquellas personas que no se parecen a las demás?



Gráfica 55. Afirmaciones que consideran ciertas (II) los hombres que consideran que son personas "raras" aquellas que no se parecen a las demás

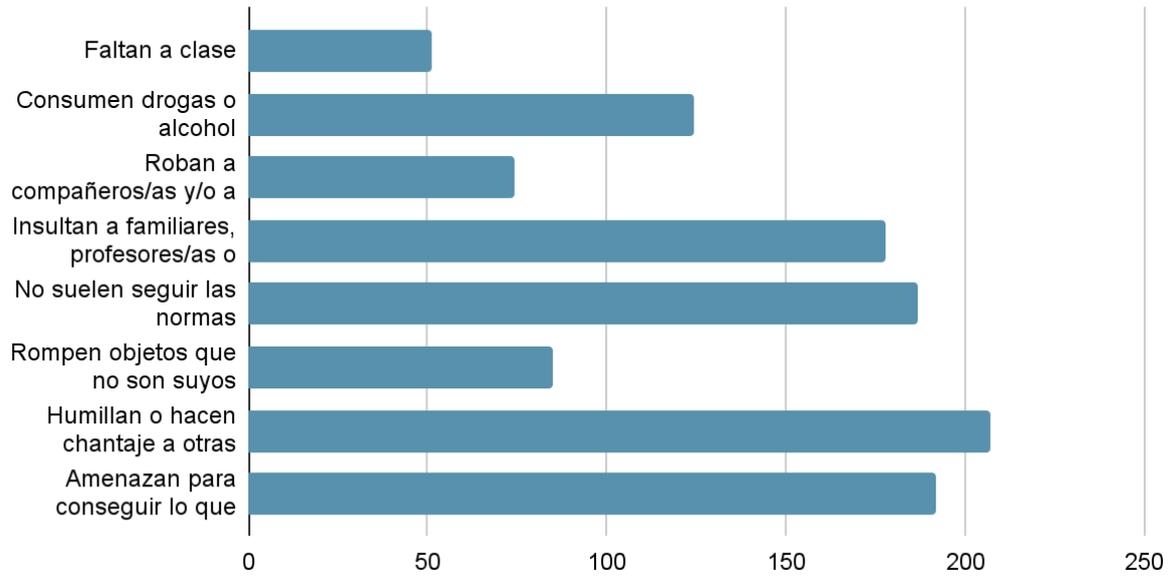


184

Modelo de educación padres de posibles agresores no analizaremos posteriormente, una vez tengamos más datos, sobre la manera de entender la relaciones de pareja o de comportarse a través de internet.

Por último, la pregunta 5 del apartado c. sobre que otro tipo de conductas incorrectas cree el alumnado que realizan aquellos que tienen comportamientos machistas o relacionados con algún tipo de violencia de género en cuanto a sus distintas formas de agresión, nos puede ayudar a comprender si este tipo de agresores o agresoras es proclive a cometer más delitos y cuáles serían estos de manera más concreta. Así, en la Gráfica 56, nos permite visualizar globalmente las respuestas en ambos sexos y nos encontramos con que la mayoría de los alumnos, el 84,5% piensa que los aquellas personas que cometen agresiones machistas también humillan o hacen chantaje a otras personas, mientras que el 78,4% considera que también realizan amenazas con tal de conseguir sus objetivos o deseos. Estos porcentajes van seguidos de 76,3% que piensa que no son capaces de seguir las normas de convivencia y un 72,7% que ha marcado la opción de “insultan a familiares, profesores/as y alumnos/as”. Estas cuatro opciones, son las que predominan sobre el resto de respuestas. Un 50,6% afirma que también consumen alcohol o drogas, un 34,7% que rompen objetos que no son de su propiedad, un 30,2% que roban a sus compañeros y un 20,8% que suelen ausentarse de clase.

Gráfica 56. ¿Qué otro tipo de comportamientos incorrectos realizan aquellos que cometen actos machistas según el alumnado?



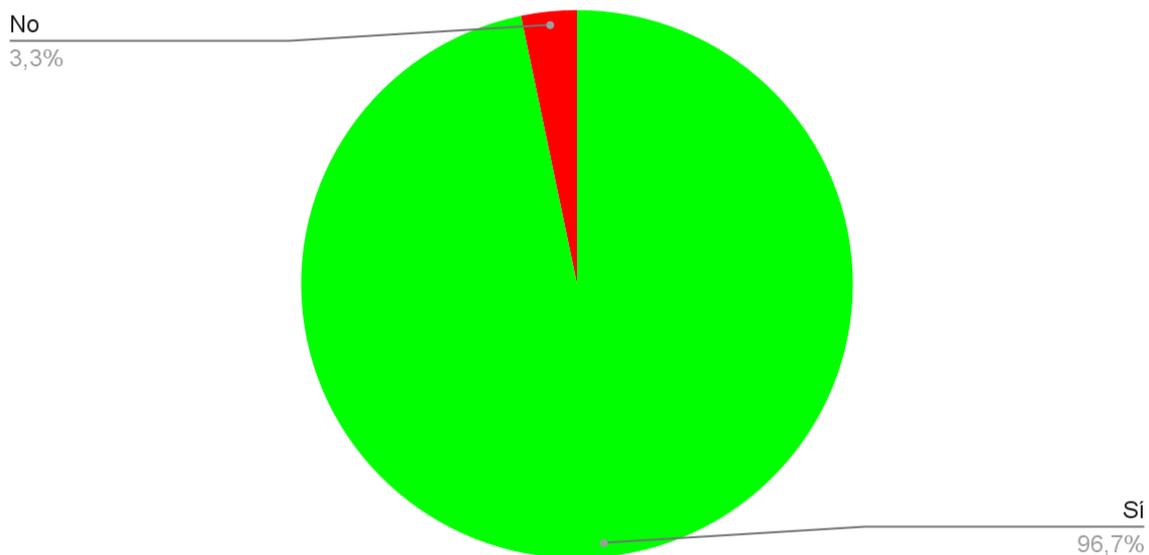
185

IV. Violencia de género en entornos digitales

En este bloque, se analizarán las preguntas del apartado e. en relación con el manejo de internet, redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea viendo la influencia de los comportamientos machistas existentes en dichos espacios virtuales. Para ello, se analizará cada pregunta siguiendo pasos similares a los anteriores, es decir, se aplicarán gráficas generales donde se incluyan ambos sexos, pero también se evaluarán por separado, así como se analizará que han respondido las víctimas de violencia de género de nuestro estudio y los posibles agresores existentes que se puedan deducir de las preguntas del apartado d.

En cuanto a la pregunta 1 del apartado e., solamente analizaremos la gráfica, que corresponde al número 57, en términos generales sin hacer distinción de sexos, ya que solamente el 8 personas han respondido que no utilizan redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea, es decir, el 3,3% de todos los encuestados, mientras que, por contra, el 96,7% restante, si los utiliza.

Gráfica 57. ¿Utilizas redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea?



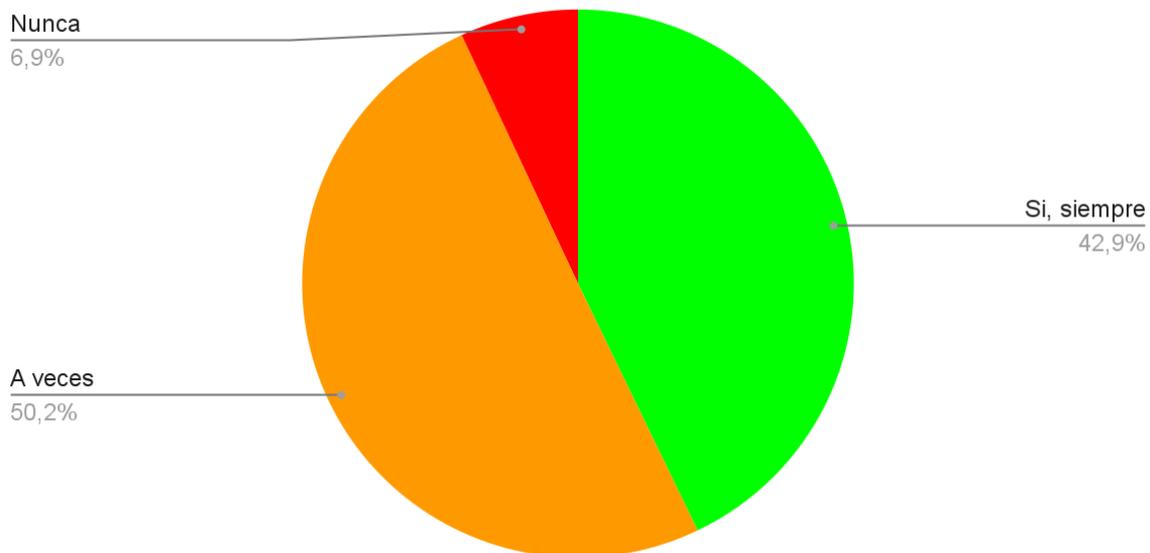
En cuanto a la pregunta 2 del mismo apartado, del e., se pretende analizar si los alumnos y alumnas de la Vega Baja utilizan su nombre para identificarse cuando se encuentran en algún espacio digital o por contra prefieren usar seudónimos con tal de no ser identificados y favorecerse de los “beneficios” del anonimato. En cuanto a las respuestas obtenidas, observamos que la mayoría del alumnado, el 50,2%, es decir, la mitad o 5 de cada 10 personas solamente usa

su verdadera identidad a través de las redes sociales a veces, no siempre. Mientras que el 42,9% siempre utiliza su verdadera identidad para identificarse mientras que un 6,9% no la utiliza nunca.

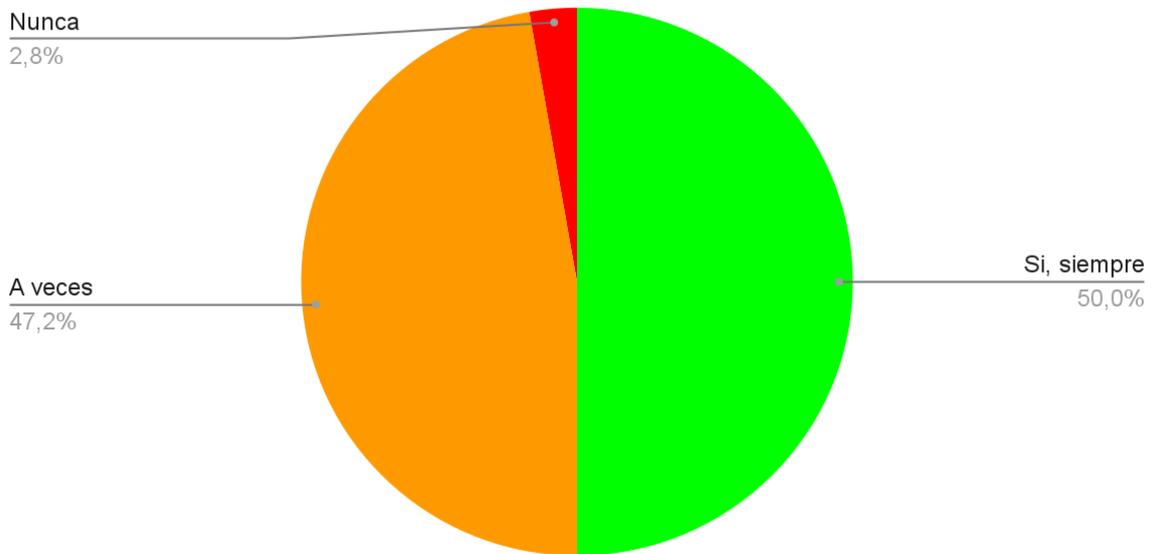
¿Encontraremos variaciones entre sexos? La Gráfica 59 nos mostrará las respuestas de las alumnas, por un lado, mientras que, por otro, la Gráfica 60 nos mostrará la de los alumnos. Así, encontramos, nuevamente, unas claras diferencias por sexos. Así, mientras que el 50% de las mujeres siempre utiliza su nombre, solo el 32,7% de los hombres lo utiliza. El 47,2% de las mujeres solo utiliza su nombre para identificarse por internet a veces, mientras que los hombres un 55,1%. En cuanto a la respuesta de “nunca”, encontramos que los hombres superan con creces a las mujeres con un 12,2% frente a un 2,8%.

187

Gráfica 58. ¿Cuándo usas redes sociales, utilizas tu nombre para que puedan identificarte?

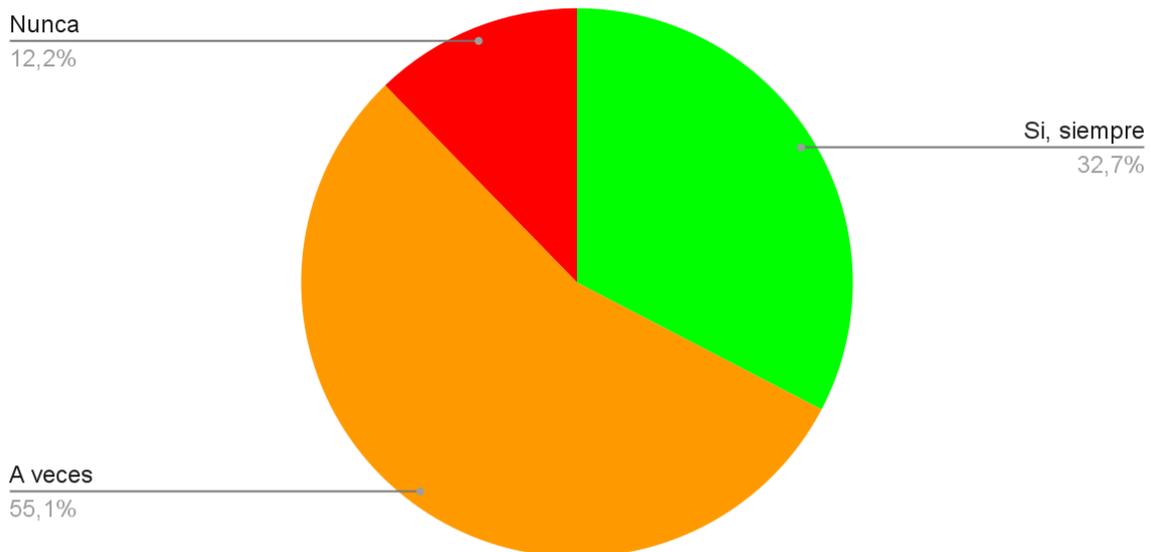


Gráfica 59. ¿Utilizan las mujeres su nombre para identificarse en las redes sociales?



188

Gráfica 60. ¿Utilizan los hombres su nombre para identificarse en las redes sociales?



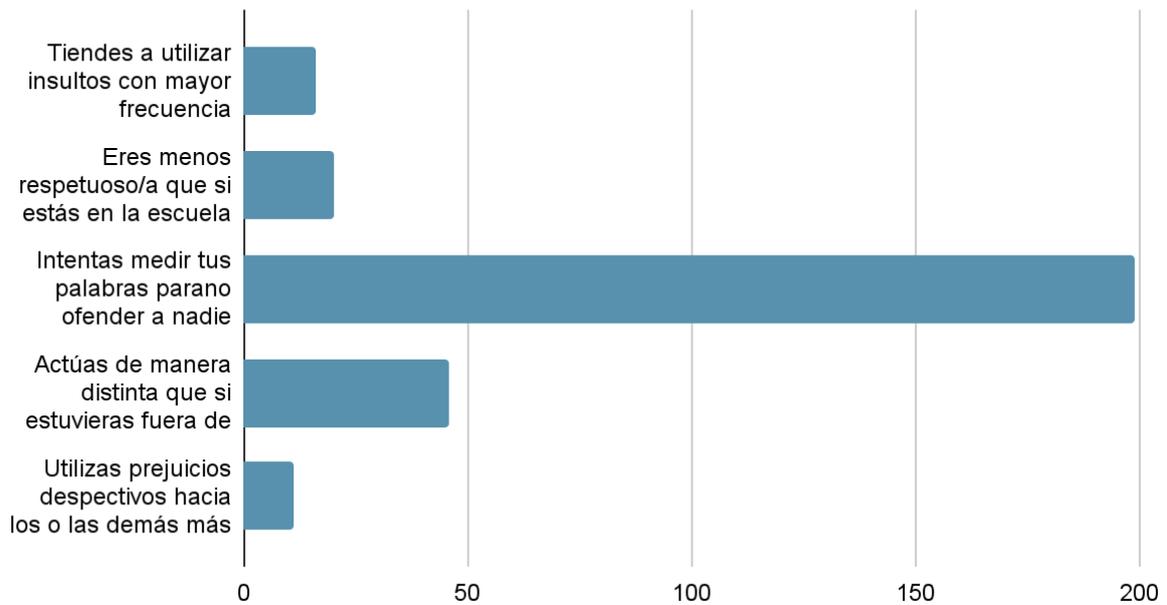
La pregunta 3 del apartado e., hace referencia a cómo actúa el alumnado cuando se encuentra navegando por espacios virtuales y tiene que relacionarse con los demás. La Gráfica 61 que el 81,2% del alumnado intenta medir sus palabras con tal de no ofender a ninguna persona que se pueda encontrar en el mismo espacio digital que el que está frecuentando en ese preciso instante,

ya sea en redes sociales o en aplicaciones de mensajería instantánea, ya que también puede trasladarse a este tipo de entornos. El 18,8% reconoce que actúa de manera distinta cuando está fuera de una manera virtual, mientras que el 8,2% asume que es menos respetuoso en un espacio digital que en la escuela. Por otro lado, el 6,5% de los encuestados ha respondido que tiende a utilizar insultos con mayor frecuencia en entornos virtuales que en los físicos y, a su vez, el 4,5% utiliza términos despectivos hacia los demás de manera más frecuente que en espacios que no sean virtuales.

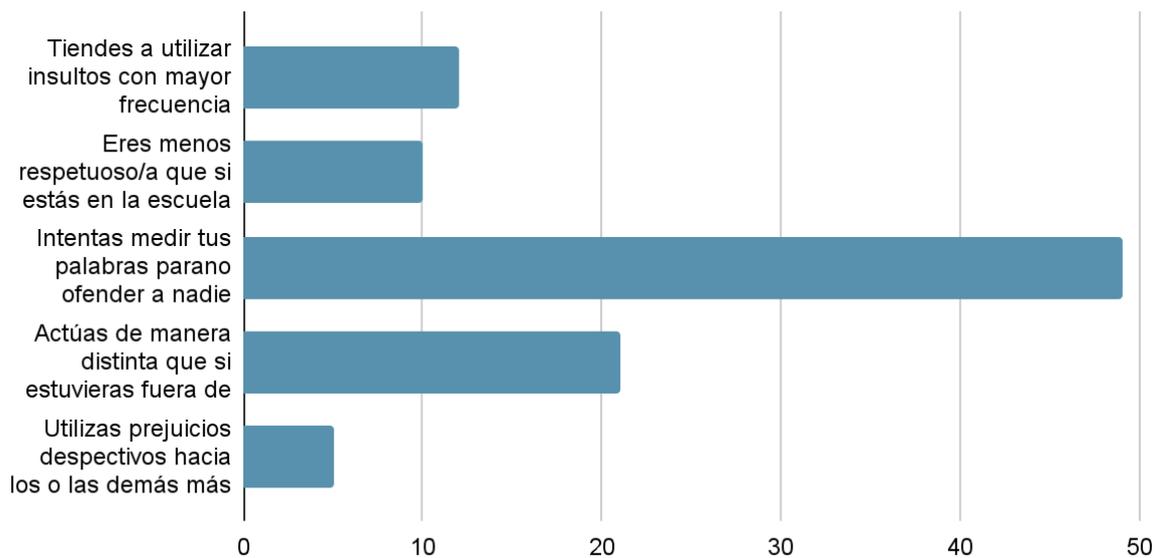
También en este caso, surge la duda de si existen variaciones en las respuestas dependiendo del sexo. Para poder obtener una respuesta clara y concreta, la Gráfica 62 y la Gráfica 63 nos mostrará la respuesta de los hombres y las mujeres respectivamente. En ambos casos, encontramos que la mayoría ha respondido que intenta medir sus palabras con tal de no dañar la integridad moral o psicológica de nadie que se encuentre en Internet con un 88,2% en mujeres y un 50% en hombres, por lo que se ve una clara distinción entre un sexo y el otro. Algo similar sucede con el resto de preguntas, así, en la opción “actúas de manera distinta que si estuvieras fuera de un espacio digital” el 16,7% de las alumnas a marcado dicha elección mientras que en los hombres un 21,4%. No existe tanta variación como en la respuesta “tienes a utilizar insultos con mayor frecuencia” en entornos digitales donde el 12,2% se siente identificado con esta afirmación frente al 2,1% de las mujeres, por lo que se da 6 veces más en hombres que en mujeres. En cuanto a la frase “eres menos respetuoso/a que si estás en la escuela”, los alumnos de género masculino han respondido en un 10,2% que sí, lo son, mientras que, las alumnas, solamente el 6,2%. En cuanto a la variable que evalúa si utilizan más términos despectivos en internet que en la escuela, la variación no es muy significativa aunque también es menor en mujeres, así los hombres que se sienten identificación con la citada afirmación lo conforman el 5,1% del total y las mujeres un 3,5%.

Gráfica 61. ¿Cómo actúas cuando utilizas las redes sociales?

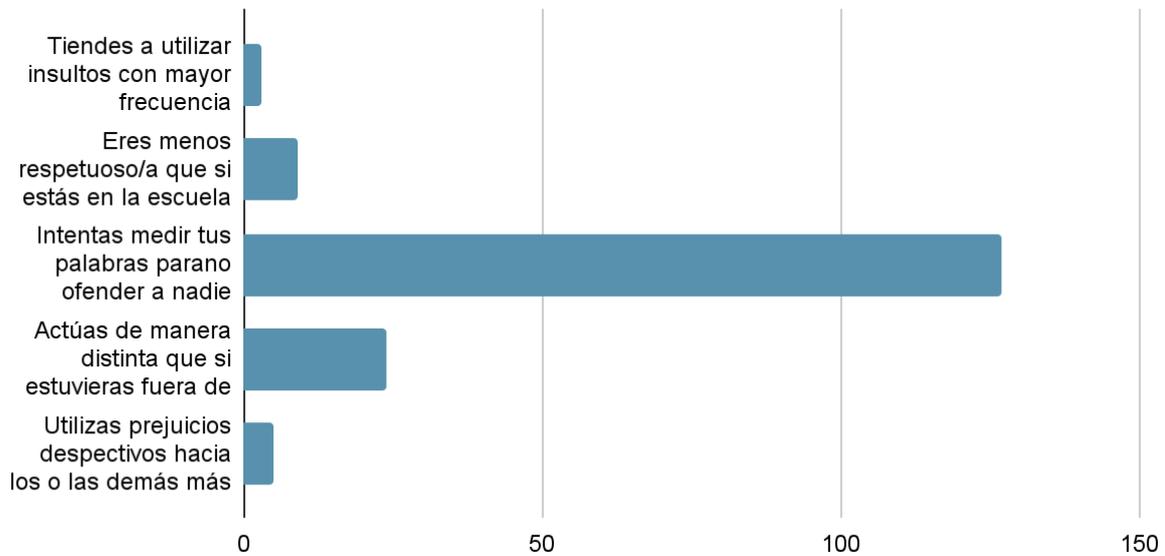
190



Gráfica 62. Cómo actúan los hombres cuando navegan por internet.

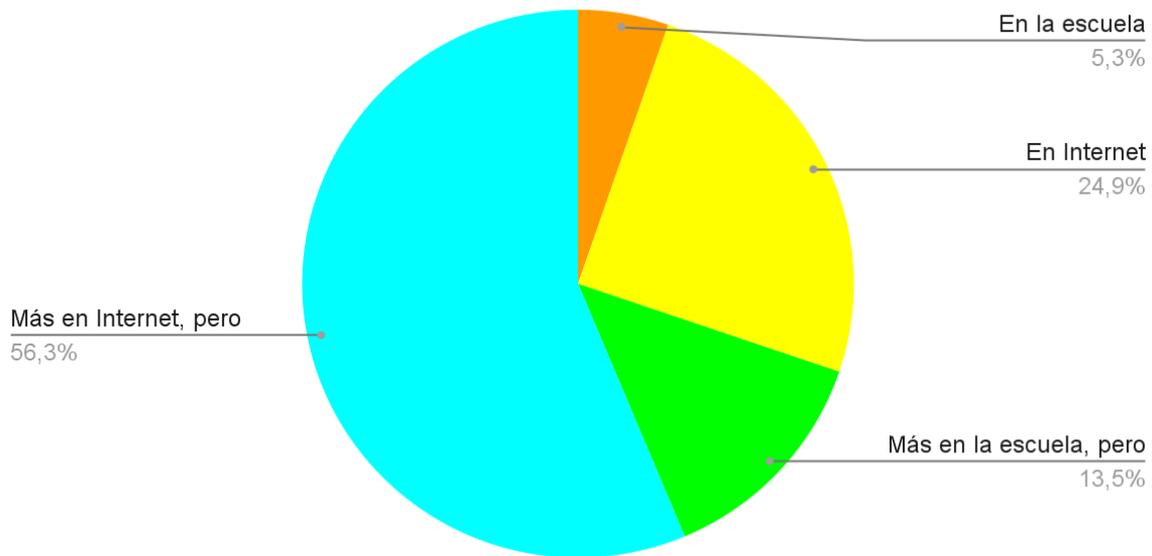


Gráfica 63. Cómo actúan las mujeres cuando navegan por Internet.



En la pregunta 4 del apartado e., se pretende conocer la que piensan los alumnos en cuanto a la frecuencia de las agresiones machistas, si estas se producen más en espacios virtuales o en físicos. En términos generales, la respuesta mayoritaria es como se muestra en la Gráfica 64, con un 56,3%, que el lugar donde más agresiones contra la mujer se producen es en internet, aunque también las perciben en la escuela. Posteriormente, con un 24,9% que solamente se producen en internet, mientras que en los que piensan que se produce más en internet, que en la escuela, es un 13,5% de todos los encuestados, así como los que piensan que solo se produce en la escuela, lo piensa un 5,3%.

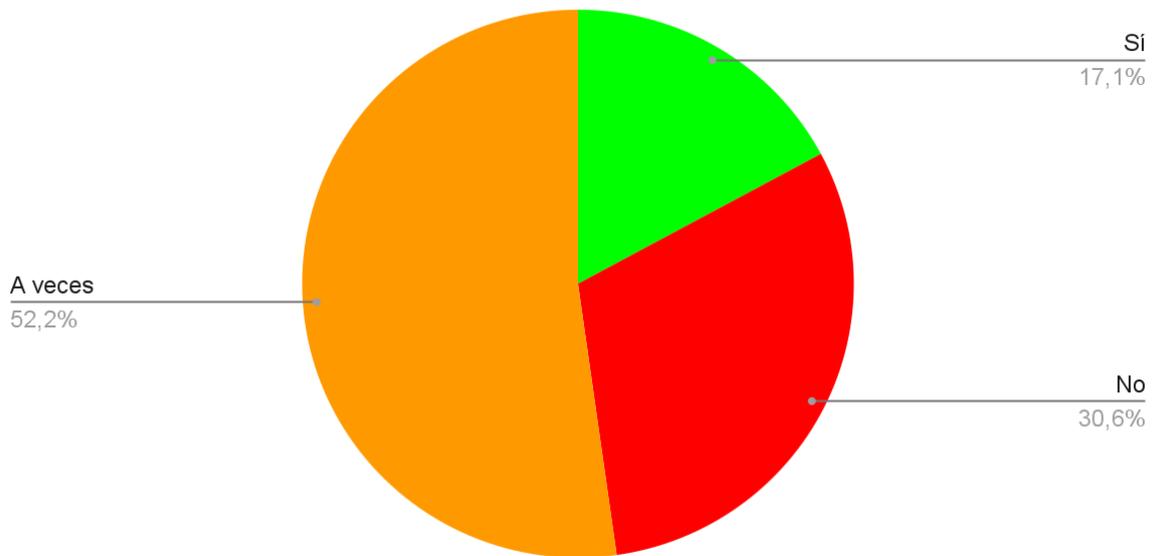
Gráfica 64. En qué espacios percibe el alumnado más agresiones sexistas.



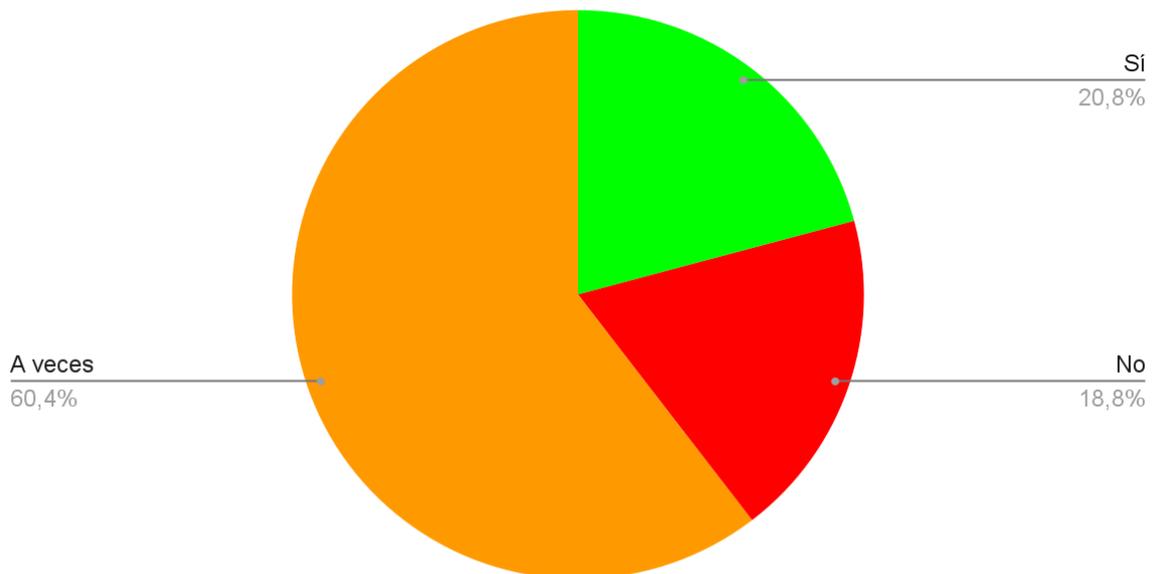
Otra pregunta interesante del apartado e, es la 5, la cual se intentaba conocer si los agresores son los mismos en la escuela que en los espacios virtuales. La Gráfica 65 nos muestra los resultados de este interrogante. Obtenemos, por tanto, que, en una visión conjunta de ambos sexos, la respuesta que más ha marcado el alumnado con un 52,2% es “a veces”, mientras que el 17,1% piensa que sí son los mismos y el 30,6% que no.

Es interesante evaluar en esta pregunta, qué han respondido las mujeres que han sufrido algún tipo de violencia de género de nuestro estudio, ya que las pudimos obtener en la pregunta 1 del apartado c. En este caso observamos que, en la Gráfica 66, la respuesta que más ha sido contestada, con un 60,4% es que a veces sí son los mismos, pero otras no lo son. Por lo tanto, está por encima de la media. Si sumamos este resultado, al “sí” obtenido en esta respuesta, en esta Gráfica 66, de un 20,8%, obtenemos que el 81% de las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión afirma que son los mismos agresores en la escuela que en los medios virtuales o que lo son a veces, mientras que, en la Gráfica 67, juntamos los mismos resultados, pero que han sido respondidas por los hombres y mujeres que no han sufrido ningún tipo de agresión lo afirman un total de 66,5%. Mientras que el porcentaje de mujeres que han sufrido algún tipo de agresión lo conforman el 18,8% y el 33,5% del alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión, ya sea hombre o mujer. Se aprecia una clara diferencia entre los que han sufrido agresiones y los que no, ya que los primeros sí que consideran que hay un mayor porcentaje en las respuestas afirmativas que en las negativas respecto a los segundos.

Gráfica 65. ¿Son los mismos agresores en la escuela que en Internet?

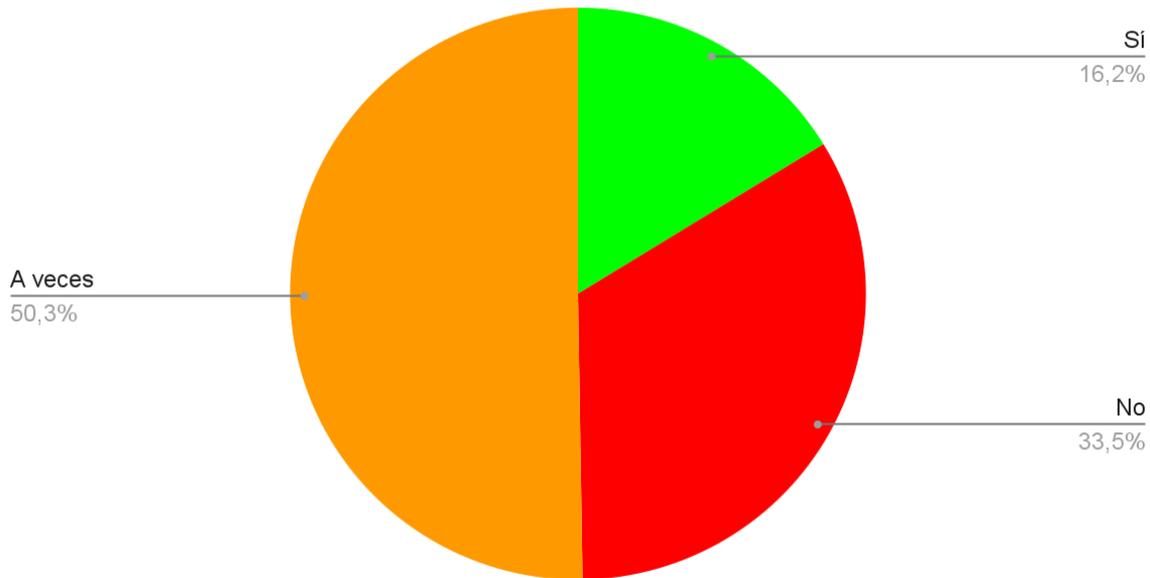


Gráfica 66. Qué consideran las mujeres que han sufrido agresiones machistas de si los agresores son los mismos en la escuela que en internet.



Gráfica 67. Qué considera el alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión sobre si son los mismos agresores en la escuela que en los medios virtuales.

194



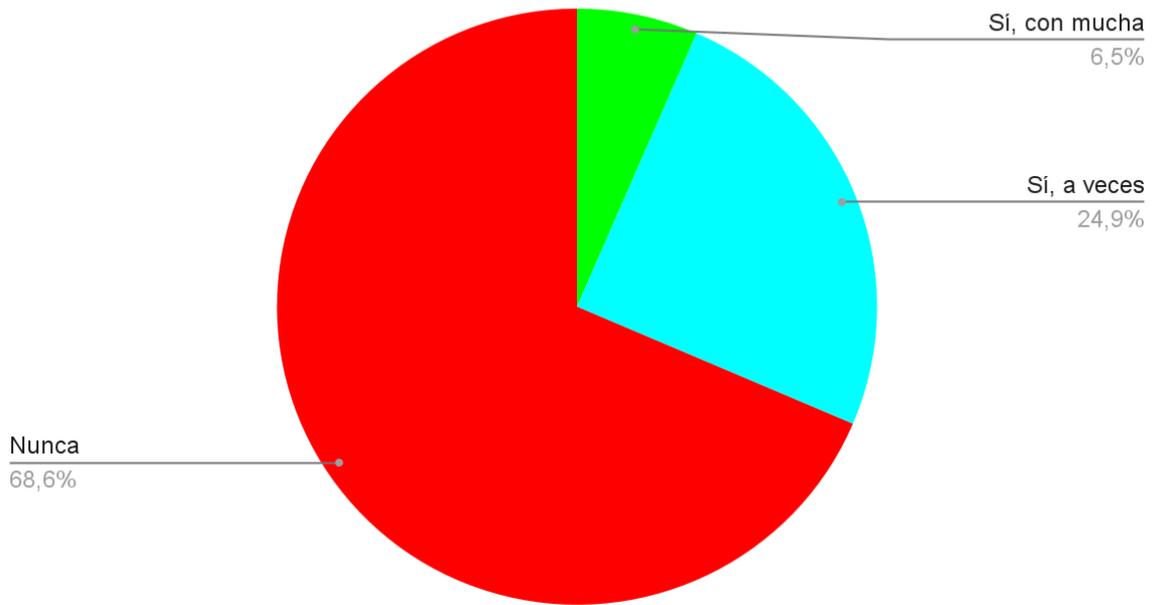
La pregunta 6 del apartado e., versa sobre si el alumnado siente que le espían, siguen o controlar por los medios digitales. En este caso, primero evaluaremos en términos generales ambos sexos en la Gráfica 68. Posteriormente haremos la debida distinción por sexos en la Gráfica 69 para mujeres y la Gráfica 70 para hombres. Seguidamente, haremos lo mismo, pero para las mujeres que han respondido que si que han sufrido algún tipo de agresión en la pregunta 1 del apartado c., en la Gráfica 71 y en la Gráfica 72 los hombres y mujeres que no han sufrido ningún tipo de agresión con base en las respuestas de la misma pregunta.

Englobando a hombres y mujeres, las respuestas obtenidas son que el 68,8% nunca ha sentido que le espíen o controlen por internet, mientras que el 24,9% si lo siente, pero a veces, y el 6,5% también lo siente, pero con mucha frecuencia. Así el porcentaje que engloba las dos respuestas afirmativas lo conforma un total de 31,4%.

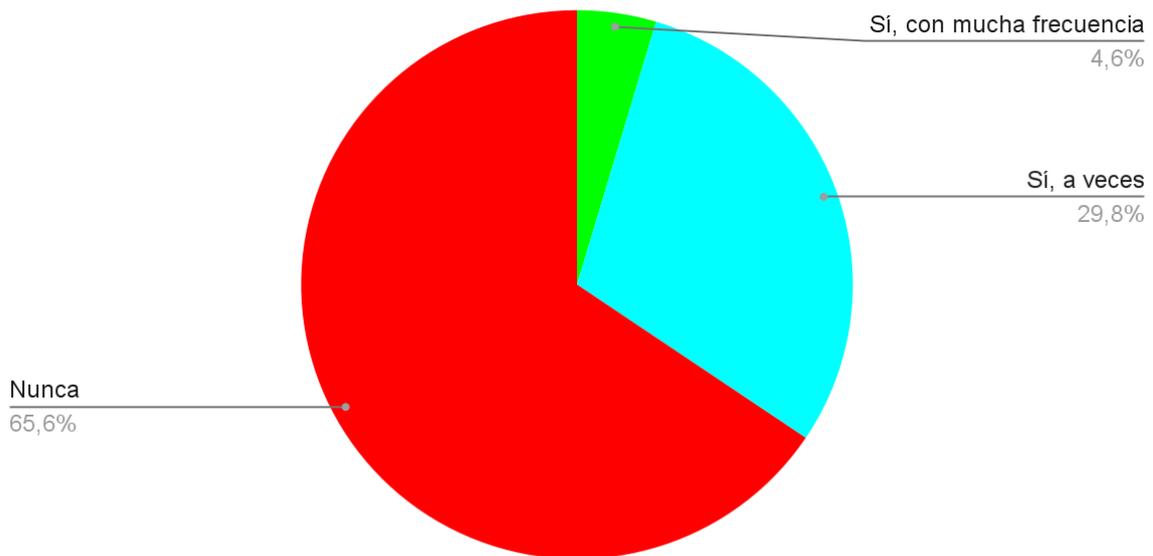
En cuanto a la división por sexos nos encontramos que las mujeres han respondido que nunca han sido espíadas o controladas por Internet en un 65,6% mientras que los hombres en un 69,4%. En cuanto a las respuestas afirmativas, un 34,4% de las mujeres afirma que si que se ha sentido espíada o controlada ya sea de a veces o de manera muy frecuente, frente al 30,6% de hombres que se han sentido de igual manera.

Gráfica 68. ¿Sientes que te espían o controlan por internet?

195

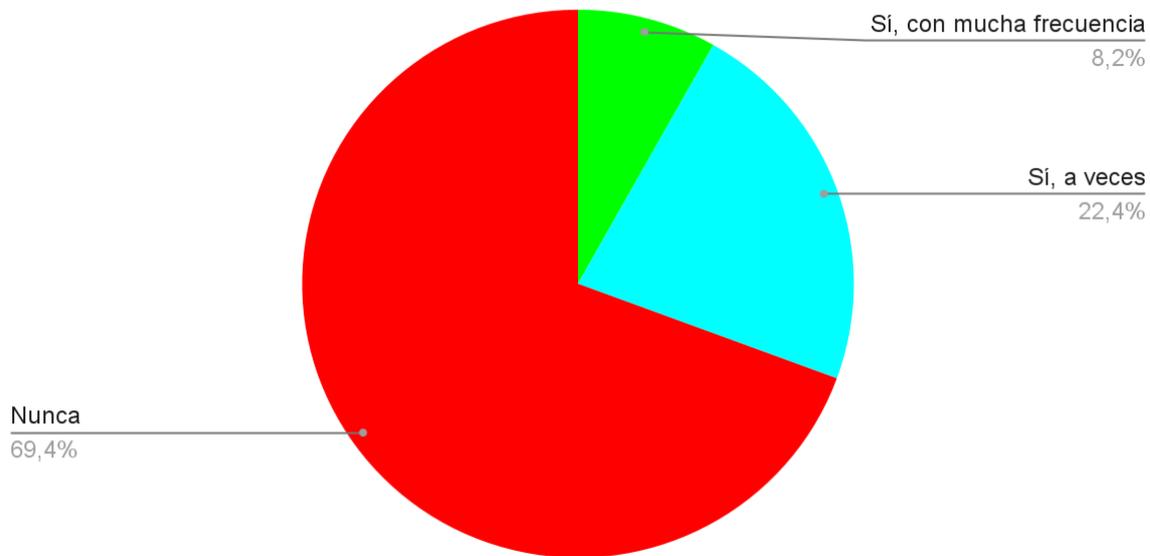


gráfica 69. ¿Sientes las mujeres que las espían o controlan por Internet?



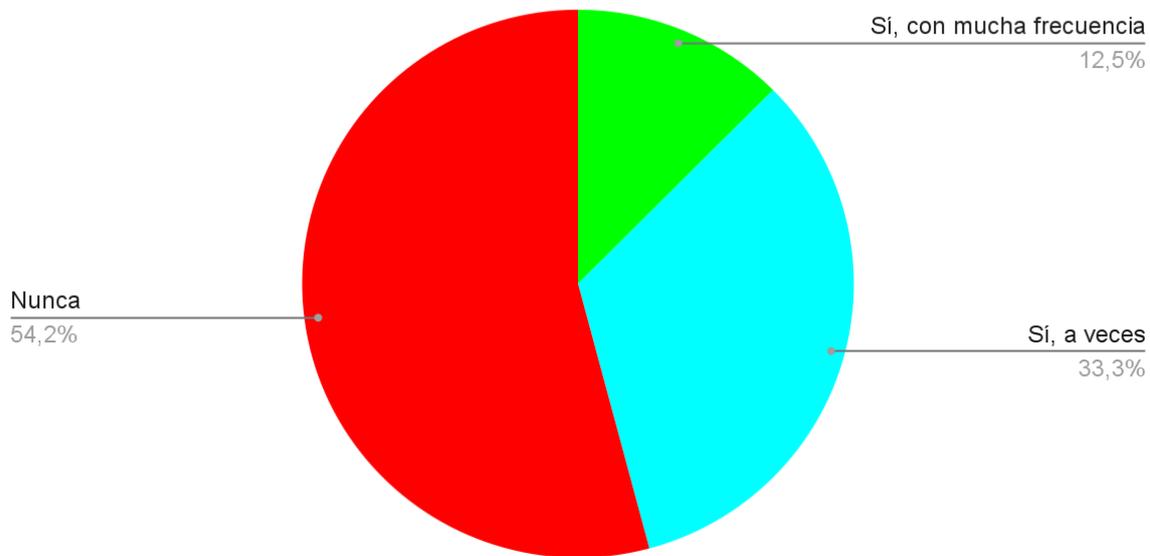
Gráfica 70. ¿Los hombres se sienten espiados o controlados por Internet?

196



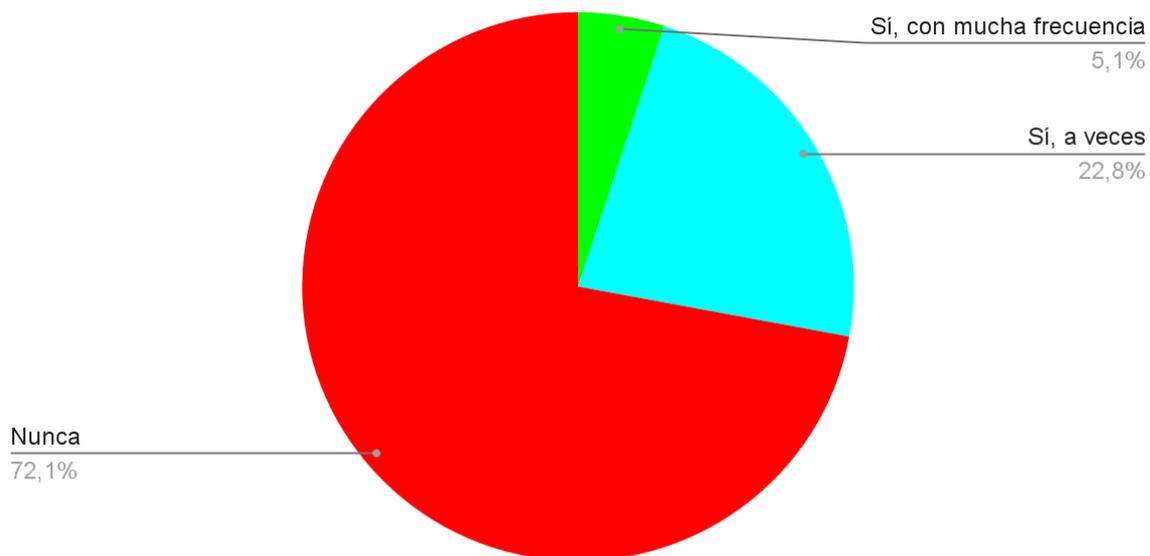
En cuanto a la Gráfica 71 en comparación con la Gráfica 72 si se aprecian diferencias entre las mujeres que han sufrido agresiones y el alumnado que no las ha sufrido, ya sean hombre o mujeres. Así, las mujeres que nunca se han sentido espiadas o controladas por medio de Internet, pero que han sufrido algún tipo de agresión machista la componen el 54,4% de ellas frente al 72,1% del alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión. En cuanto a la suma de las repuestas positivas, las alumnas que sí que han sufrido algún tipo de agresión por el hecho de ser mujeres, un 33,3% se ha sentido espiada o controladas por medio de los espacios digitales a veces y un 12,5% con frecuencia. Mientras que, el alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión un 22,8% afirma que se ha sentido espiado o controlado a veces y un 5,1% con mucha frecuencia. Por lo que se aprecia una clara distinción, ya que la suma de las respuestas positivas en mujeres que si han sido agredidas por actos machistas suman un 45,8% y el alumnado que no ha tenido ningún tipo de daño de este tipo un 27,9%.

Gráfica 71. ¿Se sienten las mujeres que han sufrido agresiones machistas espiadas o controladas por Internet?



197

Gráfica 72. ¿Se sienten espiados o controlados el alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión machista?



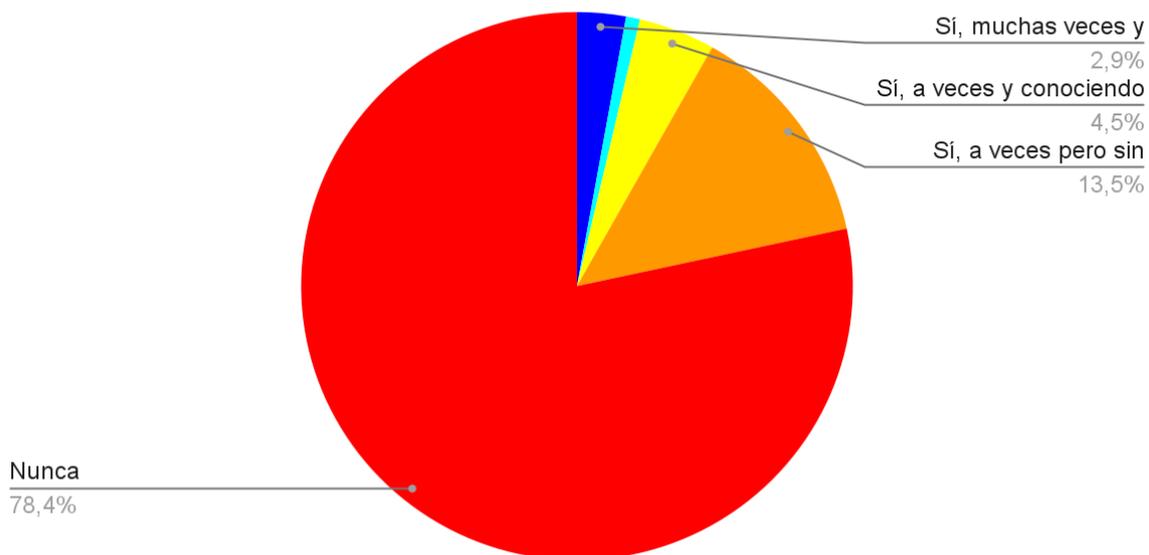
Pregunta 7 del apartado e. se preguntaba si el alumnado recibe mensajes amenazantes o micromachismos de carácter sexista por Internet. Por ello, se analizará de la misma manera que la pregunta anterior, es decir, en la Gráfica 73 de manera conjunta ambos sexos. En la Gráfica 74 las respuestas de las mujeres y en la Gráfica 75 la de los hombres. Posteriormente la Gráfica 76

nos mostrará los resultados de las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión sexista por el hecho de ser mujeres mientras que, en la Gráfica 77, la del alumnado que no ha sufrido ningún tipo de agresión relacionada con la violencia de género ya sean mujeres u hombres.

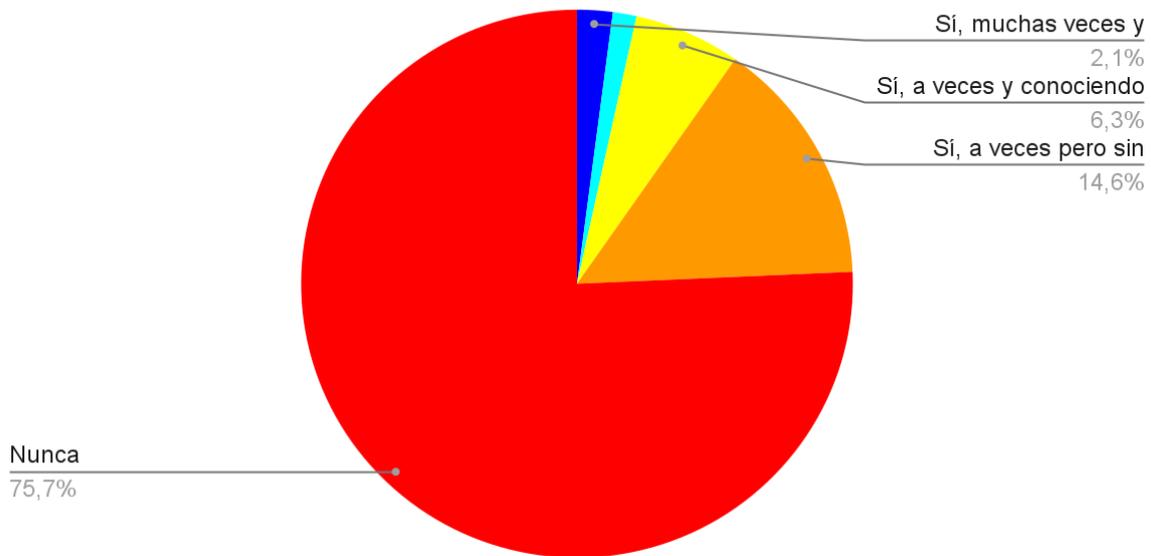
De esta manera, en la Gráfica 73 el 78,4% del alumnado nunca ha sufrido agresiones de este tipo por internet, mientras que el 21,7% afirma que sí que las ha recibido, de las cuales un 13,5% no conocían al agresor pero no con mucha frecuencia, sino a veces. En cambio un 4,5% de las personas que han respondido que sí aunque no muchas veces y conociendo el agresor un 4,5%.

En cuanto a la Gráfica 74, en la que se evalúa la respuesta de las mujeres y la Gráfica 75, se encuentra una cierta variación en cuanto a los que sí han recibido algún tipo de amenaza o micromachismo en Internet en un 24,3% en mujeres y un 16,3% en hombres, mientras que lo que afirman que nunca han recibido este tipo de violencia lo componen un 75,7% en mujeres y un 83,7% en hombres.

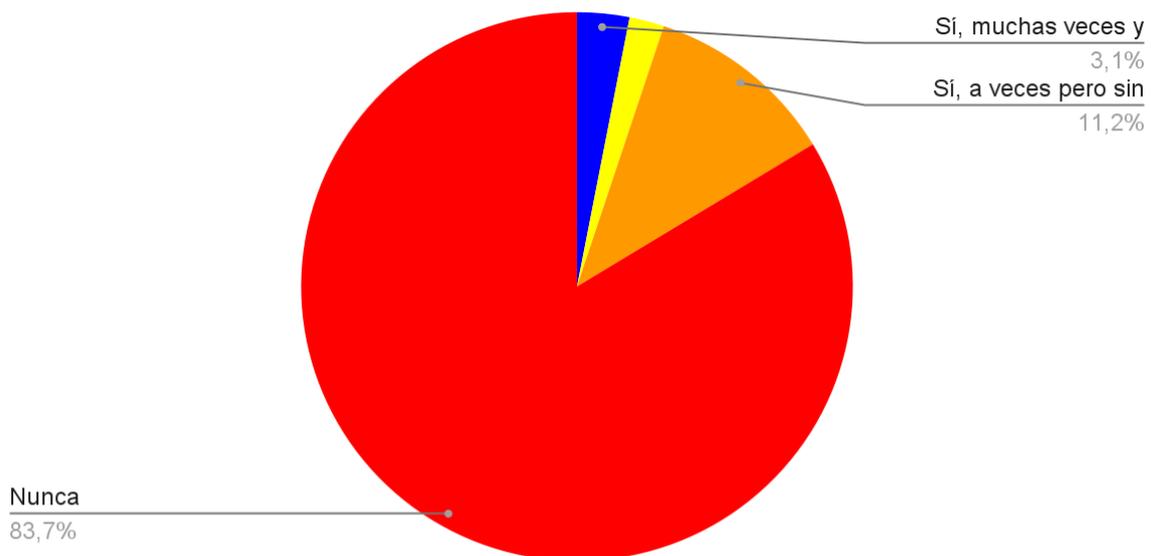
Gráfica 73. ¿Ha recibido el alumnado mensajes amenazantes o micromachismos por Internet?



Gráfica 74. ¿Han recibido mensajes amenazantes o de carácter sexista las mujeres por Internet?



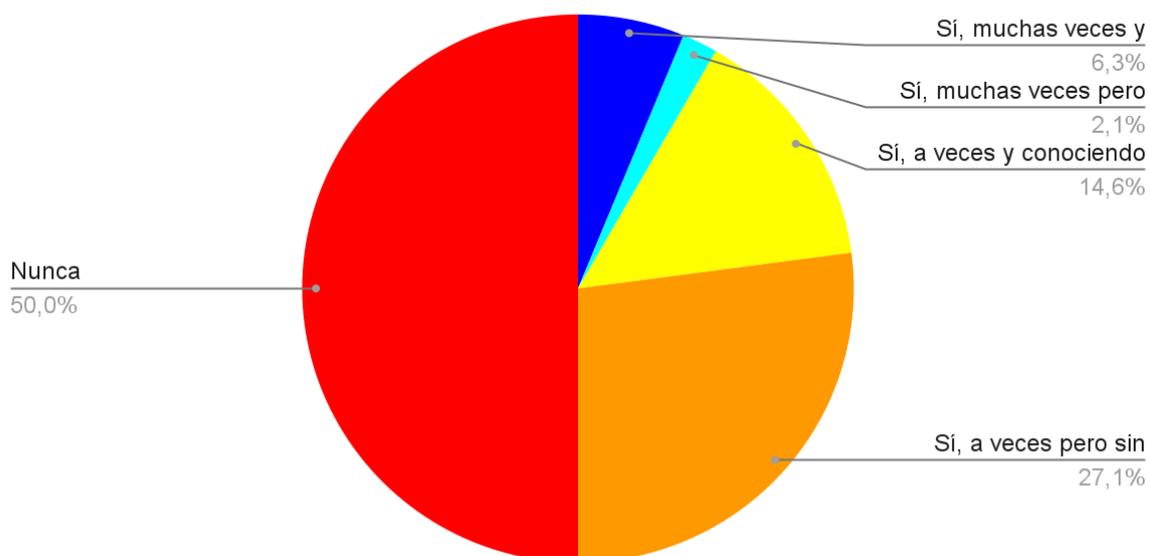
Gráfica 75. ¿Han recibido amenazas o mensajes de carácter sexista por Internet los hombres?



En cuanto a los resultados de la pregunta en cuestión, pero analizando los resultados de las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión, la Gráfica 76 nos encontramos que, las que nunca han recibido ninguna amenaza o mensaje sexista por las redes digitales son un 50%, mientras que en los hombres y mujeres que nunca han recibido una agresión machista, como se muestra en la Gráfica 77, lo componen un 85,3%. En cuanto a las que sí, las mujeres que han

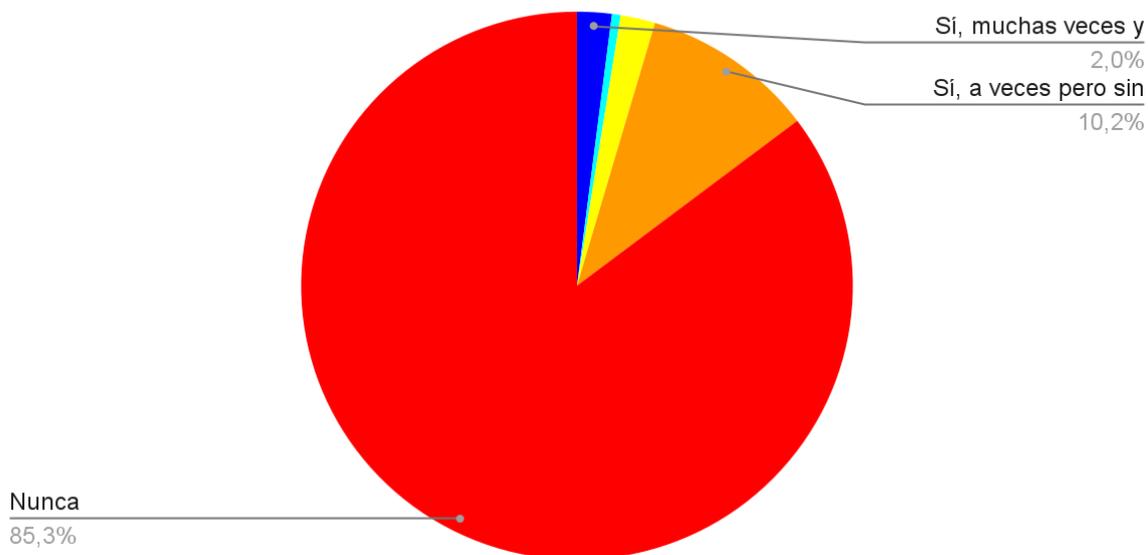
sufrido violencia machista lo conforma el otro 50%, mientras que el alumnado que no ha sido víctima de ningún tipo de agresión sexista forman solamente un 14,7%. No solo se aprecia una clara diferencia entre los que han sufrido algún tipo de agresión sexista y los que no, sino que, además, entre las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión según la pregunta 1 del apartado c. también existen diferencias, ya que un 50% de estas afirma que nunca ha recibido amenazas o mensajes sexistas por medio de Internet, lo cual quiere decir que las ha sufrido de manera física, ya sea a través de agresiones verbales, físicas, sexuales o psicológicas. Del otro 50 % que si las han sufrido, más de la mitad las ha sufrido a veces y sin conocer al agresor y un tercio de este 50% también las ha sufrido a veces pero conociendo la identidad del agresor o agresora.

Gráfica 76. ¿Han sufrido amenazas o mensajes sexistas por Internet las mujeres que han sufrido violencia de género?



Gráfica 77. Han sufrido algún tipo de amenaza o mensaje sexista por Internet el alumnado que no ha sufrido violencia de

201



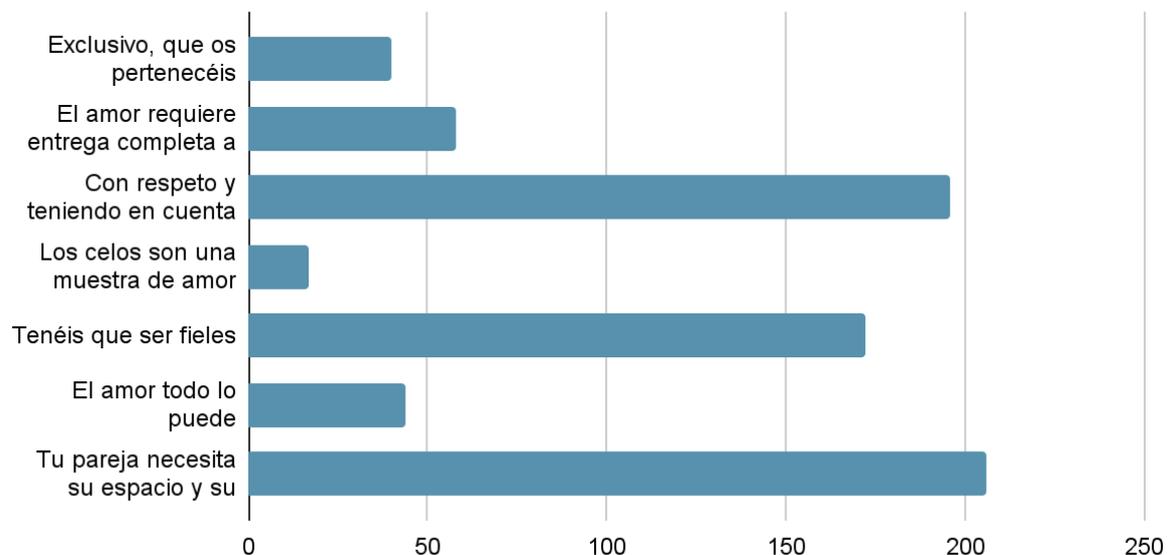
V. Concepciones de las relaciones de pareja

Las preguntas del apartado g. tienen relación con la concepción que tiene el alumnado sobre las relaciones de pareja. Por tanto, en este bloque analizaremos que piensan los adolescentes sobre el amor con tal de poder aclarar si se encuentran bajo el influjo del amor romántico que vende la sociedad por distintos medios, como los de comunicación.

202

Para ello, en la pregunta 1 de dicho apartado se pregunta al alumnado cómo entiende que es el amor cuando tiene pareja. La mayoría considera que, como se muestra en la Gráfica 78, la pareja necesita su espacio y su intimidad en un 84,1%, que se tiene que respetar y tener en cuenta los deseos de la otra persona un 80% y que deben ser fieles un 70,2%. En cuanto a las respuestas que menos se han dado, encontramos que, un 23,7% piensa que el amor requiere entrega completa a la otra persona, un 18% que el amor todo lo puede, un 16,3% que el amor es exclusivo y que deben de pertenecerse mutuamente y un 6,9%, es decir, casi 1 de cada 10 personas considera que los celos son una muestra de amor. Por tanto, encontramos que, salvo la pregunta de la fidelidad, todas las respuestas menos comunes entre el alumnado, es decir, las que tienen menos del 25% en las respuestas, son concepciones del amor romántico y sus mitos. Ahora convendría analizar dichas respuestas pero haciendo la pertinente separación por sexos.

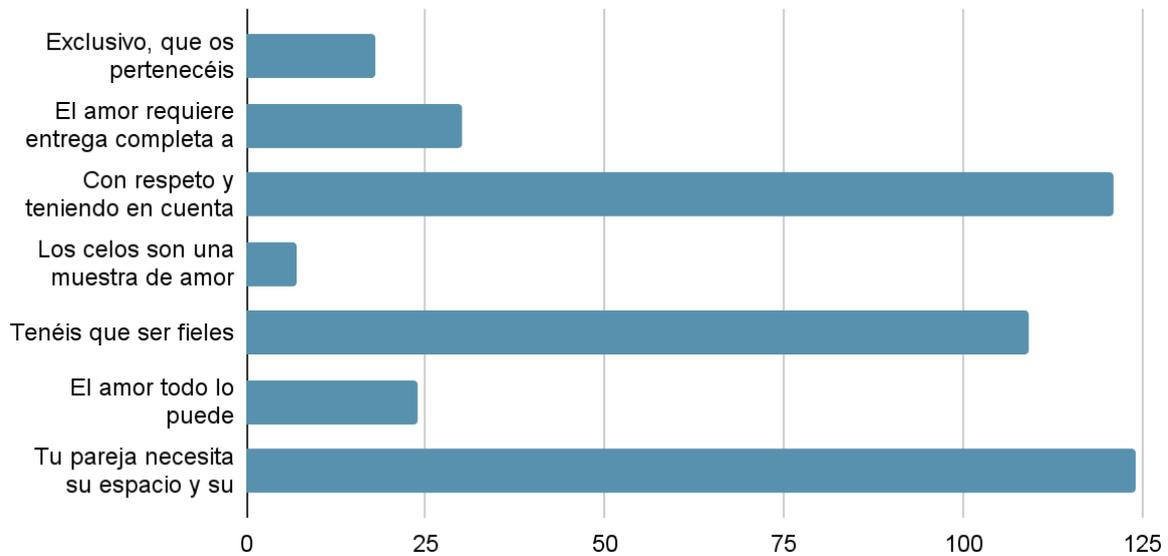
Gráfica 78. Cómo entiende el alumnado que debe ser el amor cuando tienes una pareja



La Gráfica 79 nos mostrará los resultados de lo que opinan las mujeres mientras que, en la Gráfica 80, encontraremos las respuestas de los hombres. Así, las respuestas mayoritarias entre

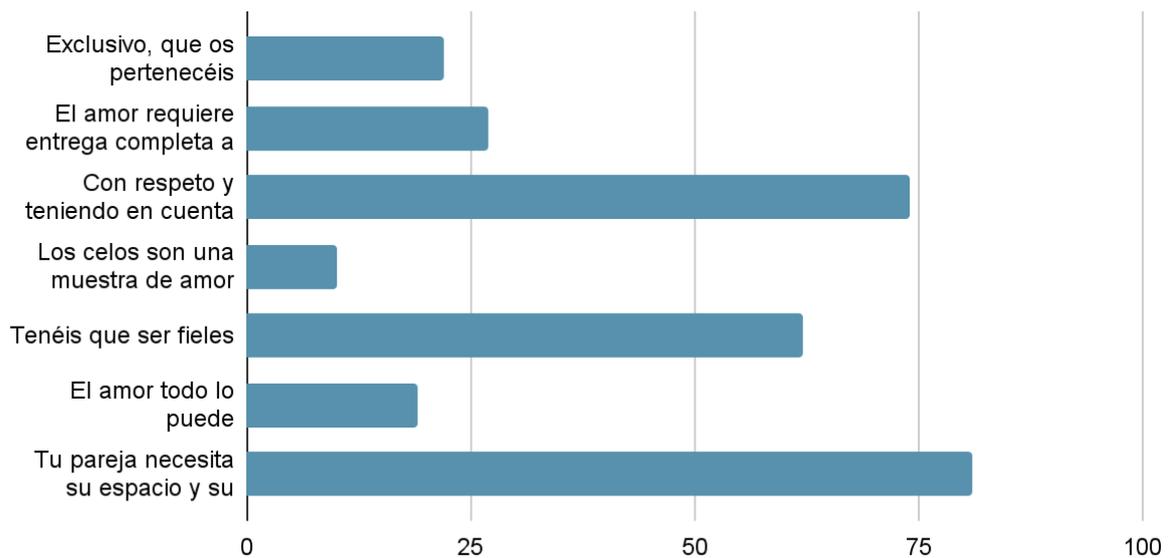
las alumnas son las mismas que entre los alumnos, lo que varía es la proporción. Así, las mujeres han afirmado que la pareja necesita su espacio y su intimidad en un 86,1% mientras que los hombres en un 82,6%. La afirmación de tratar a la pareja “con respeto y teniendo en cuenta sus deseos” ha sido marcada por el 84% de las mujeres y el 75,5% los hombres. Respecto a la fidelidad en la pareja, el 75,5% de mujeres considera que ha de ser fiel frente el 63,3% de los hombres. En cuanto a las respuestas que menos porcentaje habían obtenido en la Gráfica 78, nos encontramos que, dividiendo por sexos, sucede lo contrario a las preguntas mayoritarias, es decir, si las mujeres obtenían un mayor porcentaje que los hombres en las respuestas más marcadas de la gráfica general, en las que menos son los hombres los que superan a las mujeres, que, en algunos casos, incluso dobla la proporción. Por tanto, en la afirmación de que el amor requiere entrega completa a la otra persona, es considerada como cierta por el 20,8% de las mujeres frente al 27,5% de los hombres. De otra forma, el 16,7% de las mujeres afirma que el amor todo lo puede frente el 19,4% de los hombres. En cuanto a si el amor debe ser exclusivo y que ambos deben de pertenecerse en todo, el 12,5% de las mujeres considera esta afirmación como cierta, mientras que en los hombres es el 22,4%. Por último, respecto a que los celos puedan ser una muestra de amor, las mujeres lo piensan en un 4,9% mientras que, los hombres, en un 10,2%. De todo ello puede extraerse que los hombres estarían más influenciados que las mujeres por el amor romántico y por lo tanto puedan ser más proclives a cometer actos violentos relacionados con el machismo y sus distintas formas de agresión. Sobre todo en lo referente a los celos y a que el amor debe ser exclusivo, ya que en ambos casos el porcentaje se dobla de mujeres a hombres, siendo los segundos los que tienen un número más alto.

Gráfica 79. Qué entienden las mujeres en lo referente a cómo debe ser el amor dentro de una pareja



204

Gráfica 80. Qué entienden las hombres en lo referente a cómo debe ser el amor dentro de una pareja

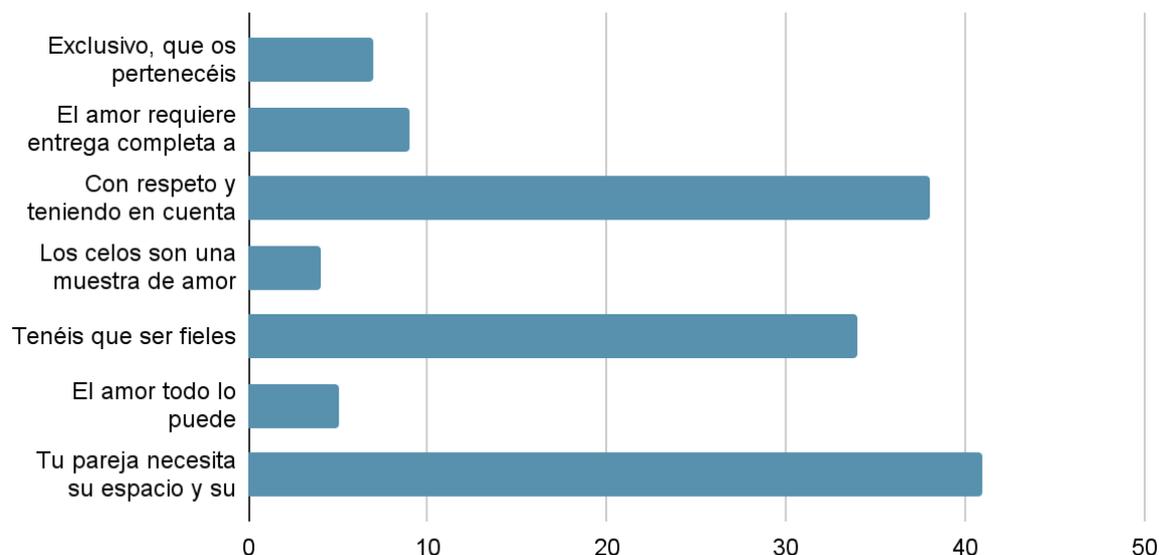


¿Qué opinan las mujeres víctimas de alguna agresión machista según la pregunta 1 del apartado c., respecto a cómo debe ser el amor en las relaciones de pareja? Las respuestas se encuentran en la Gráfica 81 y se puede comprobar que no hay grandes variaciones con las respuestas totales de las mujeres salvo en la opción de los celos, ya que, en términos totales, solo el 4,9% de las

mujeres opina que los celos son una muestra de amor mientras que, en las mujeres que han sufrido violencia sexista es un 8,3%.

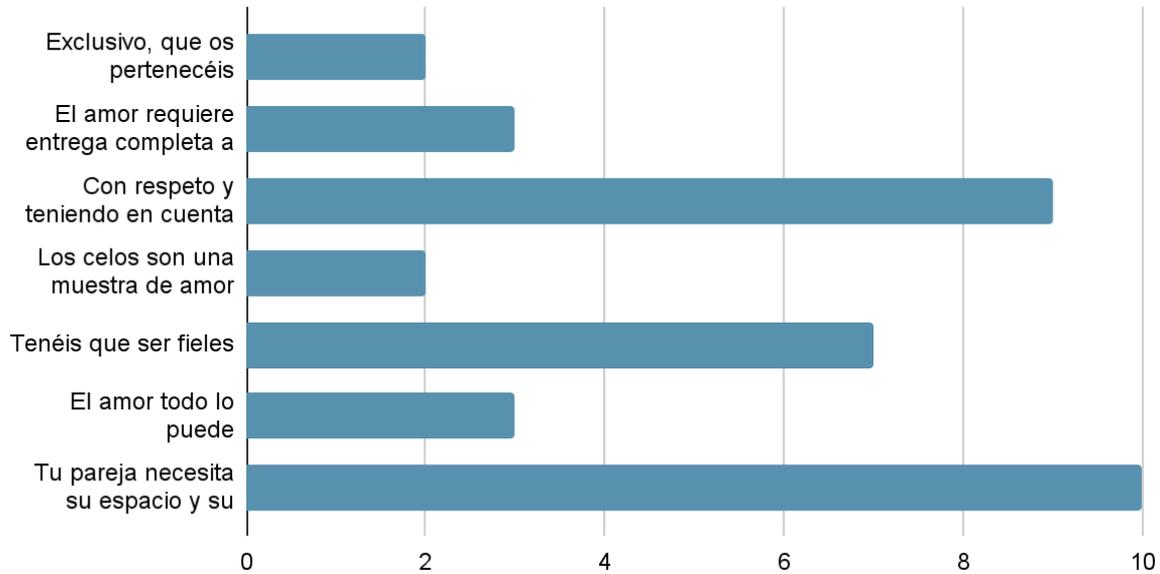
Gráfica 81. Qué opinan sobre el amor de pareja las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión sexista.

205



Otro enfoque que le podríamos dar a esta pregunta, es intentar averiguar, según las preguntas del bloque d. que nos servían para averiguar posibles agresores que se encontraran en las aulas, las respuestas que más inquietud podían provocar, cotejarlas con las respuestas a la pregunta 1 del apartado g. De esta forma, el Gráfico 82 nos muestra, primeramente, que ha respondido el alumnado que respondió en la pregunta 2 del apartado d. que no cometía actos machistas por miedo a las represalias. En dicho gráfico nos encontramos que en las respuestas mayoritarias hay un leve descenso en el porcentaje de alumnos que considera esas afirmaciones como ciertas, es decir, cuando se afirma que el respeto y tener en cuenta los deseos de la otra persona es importante en una relación cae de las respuestas de los hombres de la Gráfica 80, de un 75,5% a un 69,2% en los hombres que no realizan actos machistas por miedo a las represalias. Lo mismo sucede con la respuesta de que con la pareja hay que ser fiel, que cae de un 63,3% a un 53,8 y con la afirmación de que tu pareja necesita su espacio y su intimidad que disminuye de un 82,6% a un 76,9%. La que sube un 50% es la respuesta de los celos como muestra de amor, ya que los hombres, en general, han marcado como cierta esta respuesta un 10,2%, aumenta en los hombres que no actúan de manera machista por miedo a ser castigados en un 15,4%. Por lo que con esas respuestas si que podríamos encontrarnos bajo posibles agresores.

Gráfica 82. Que concepción tienen del amor en pareja aquellos hombres que no cometen actos machistas por miedo a las represalias



206

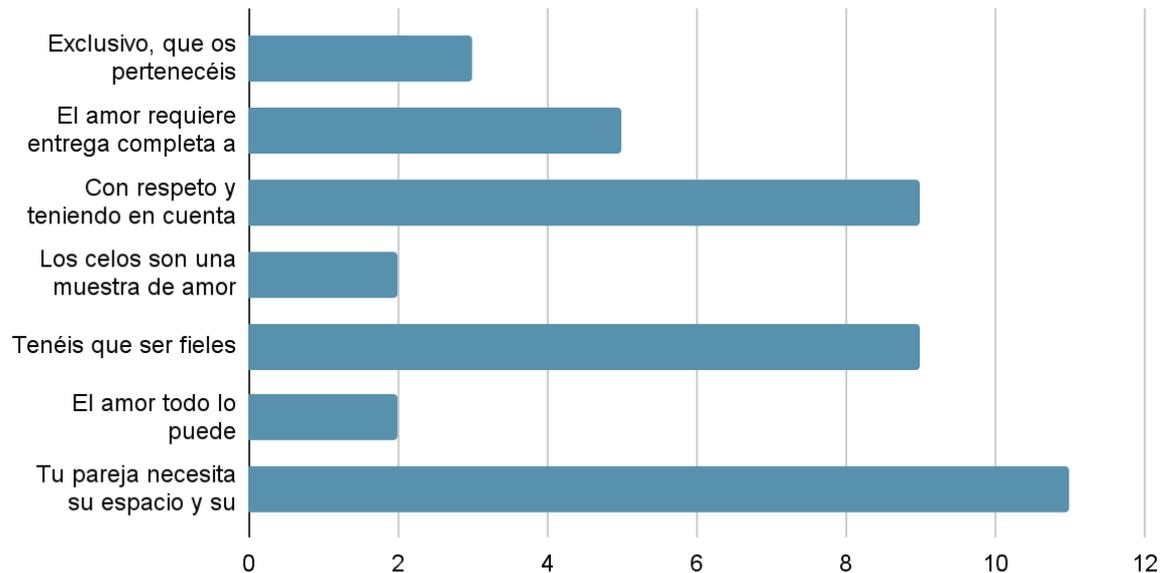
Posteriormente, analizaremos cuatro gráficas distintas en las que se cotejarán tres respuestas distintas de la pregunta dos del apartado d., con las respuestas de la pregunta 1 del apartado g. La primera de ellas, que se encuentra reflejada en la Gráfica 83 es “aquellas personas que no se parecen a las demás son raras o extrañas”. La segunda que corresponde a la afirmación “me doy cuenta de que a veces cometo actos machistas que intento remediar” se encuentra en la Gráfica 84 y, la última, “las mujeres que sufren algún tipo de agresión sexista es porque se lo merecen” se plasma en la Gráfica 85.

Empezando por la Gráfica 83, nos encontramos que, aquellos hombres que consideran raras o extrañas a las personas que no se parecen al resto, también es superior el porcentaje, un 16,7%, en la respuesta de los celos como muestra de amor al total de hombres que es un 10,2% como pasaba en la Gráfica 82. Otro dato es el aumento a un 91,7% que piensa que se debe de respetar el espacio y la intimidad de tu pareja en los hombres que consideran raras o extrañas a aquellas personas que no se asemejan al resto frente al 82,6% de los hombres en general, lo cual puede indicar que algunas de estas personas también están faltando a la verdad en sus respuestas, dado que no coincide que el 91,7% respete la intimidad y el 16,7% considere los celos como algo positivo en el amor. Otro dato curioso es el aumento de un 27,5% del total de hombres que piensa que el amor requiere de la entrega total a la otra persona, al 41,7% de hombres que considera raras a las personas distintas a las demás, por la razón que sea. Lo cual indica también

que están más influenciados por el amor romántico que por otro tipo de amores más respetuosos y, a su vez, también nos confirma que los hombres que marcaron “aquellas personas que no se parecen a las demás me parecen raras o extrañas”, también podrían ser posibles agresores.

207

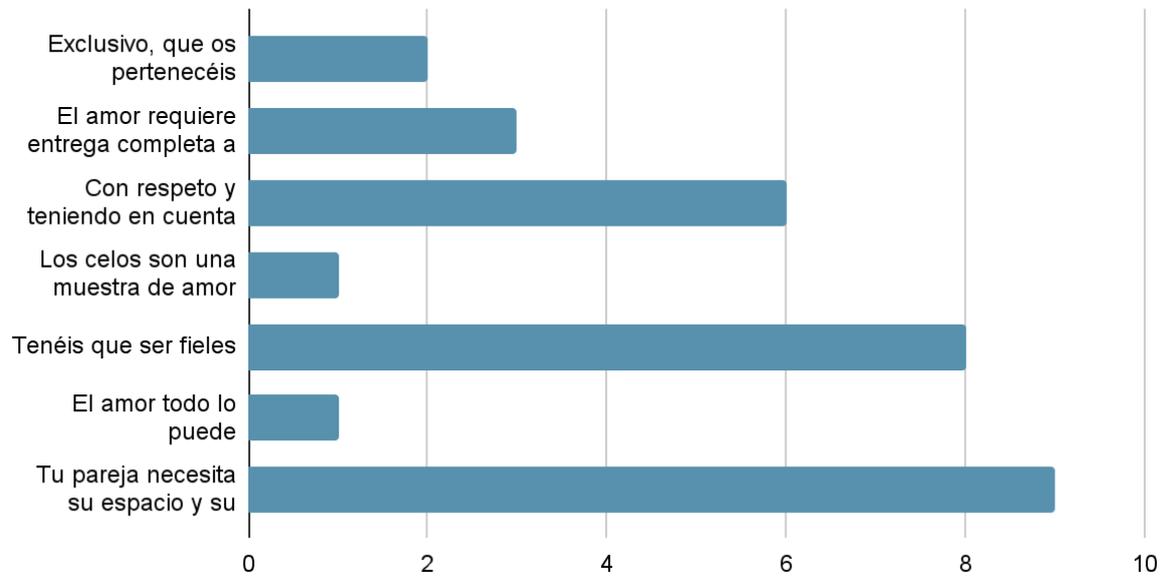
Gráfica 83. Qué concepción tienen del amor los hombres que consideran "raros" o "extrañas" a las personas que no se parecen al resto



La Gráfica 84, por su lado, analiza las respuestas de aquellos hombres que se dan cuenta de que realizan actos machistas, pero que los intentan remediar. En este caso, nos encontramos con que, respecto al total de hombres, la respuesta de los celos, en este caso, es un 10% en ambos casos. Las variables que cambian es la disminución del 75,5% del total de hombres al 60% de esta gráfica en relación con la respuesta referente a mantener un respeto y tener en cuenta los deseos de tu pareja. Pero también un aumento en el concepto de fidelidad, ya que el total de hombres opina que se ha de ser fiel en pareja es un 63,3% y los de la Gráfica 84 un 80%.

Gráfica 84. Qué concepto del amor en la pareja tienen los hombres que perciben que cometen actos machistas y que los intentan remediar

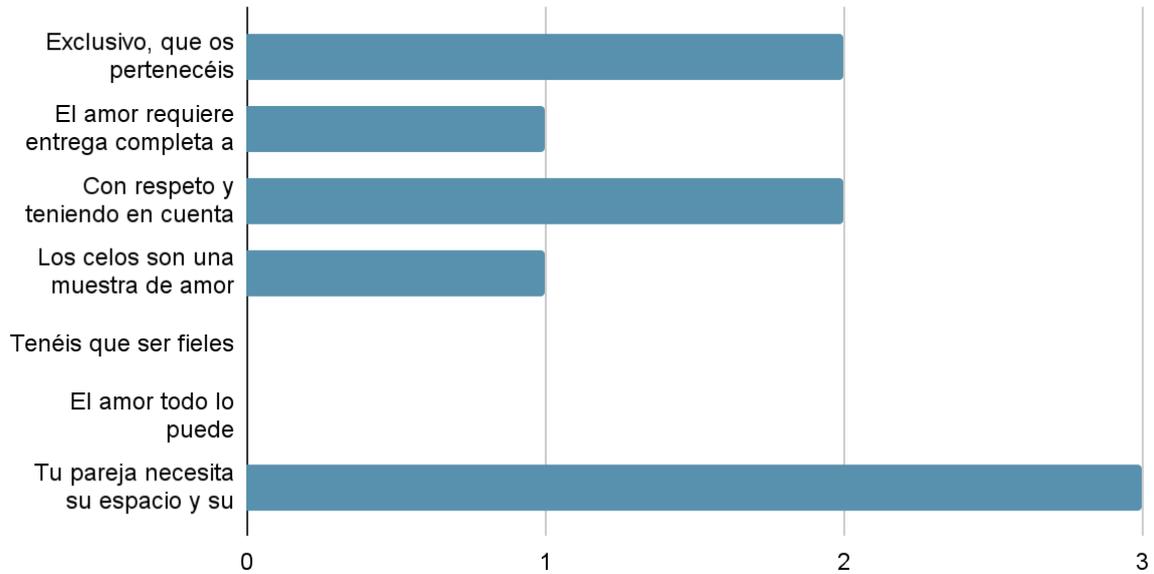
208



Por último, en cuanto a la pregunta 1 del apartado g. en cotejo con otras preguntas, en la Gráfica 85 se nos muestra los resultados de aquellos hombres que consideran que se merecen las mujeres las agresiones que estas sufren. Ninguno de ellos ha marcado la opción, pese a que eran una pregunta de respuesta múltiple, de que se tiene que ser fiel en la pareja o que el amor todo lo puede. En cambio el 40% considera que el amor es exclusivo y que deben de pertenecerse mutuamente los dos miembros de la pareja y el 20% que los celos son una muestra de amor.

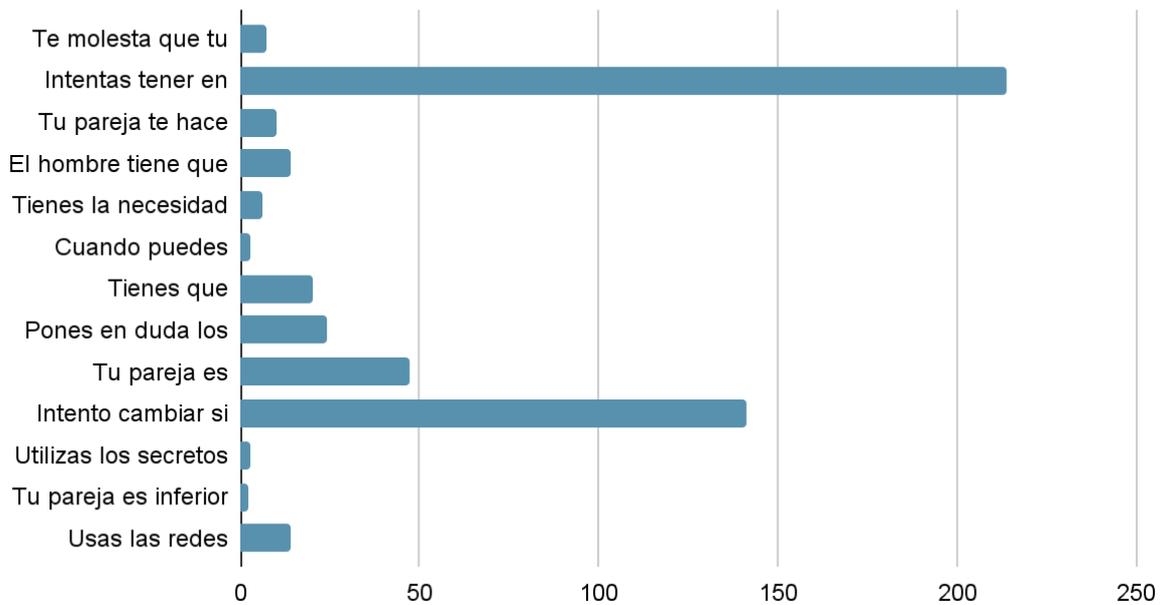
Gráfica 85. Qué piensan del amor en pareja aquellos hombres que consideran que las agresiones que sufren las mujeres se las merecen

209



La pregunta 2 del apartado g. es también de respuesta múltiple y en las que el alumnado tiene que marcar aquellas afirmaciones que considera ciertas respecto al amor y la idea social y cultural que tienen de este así como su manera de comportarse con su pareja y si utilizan medios digitales para espiar o controlar a sus parejas sentimentales. Por ello, en la Gráfica 86 vemos, incluyendo ambos sexos, que han respondido los alumnos y alumnas de la Vega Baja. Las respuestas mayoritarias, con un 87,3% es que intentan tener en cuenta los deseos de la otra persona y respetarla y el 57,6% intenta cambiar si nota que algo le molesta a su pareja. Por otro lado, el 19,2% considera que la pareja es responsable de la felicidad de uno mismo. El 9,8% pone en duda los sentimientos de su pareja con frecuencia, el 8,2% tiene que comprobar si lo que dice su pareja es verdad, un 5,7% lo han obtenido dos respuestas, por un lado que usan las redes sociales para saber que es lo que hace su pareja y que es el hombre el que debe tomar las decisiones importantes y proteger a su novia. Un 4,1% afirma que su pareja le hace sentir culpable con frecuencia mientras que un 2,4% tiene la necesidad de saber que es lo que hace su pareja en todo momento del día y un 2,9 le molesta que su pareja quede con sus amigos o amigas. Un 1,2% ha marcado las casillas como ciertas de utilizar los secretos de tu pareja para que haga ella lo que ellos quieran y que, cuando pueden hacerlo, cogen el móvil de sus parejas para saber si se han escrito con otras personas. Solamente un 0,8% considera que su pareja es inferior y que le tiene que obedecer.

Gráfica 86. Cuáles de estas afirmaciones consideras ciertas (III)



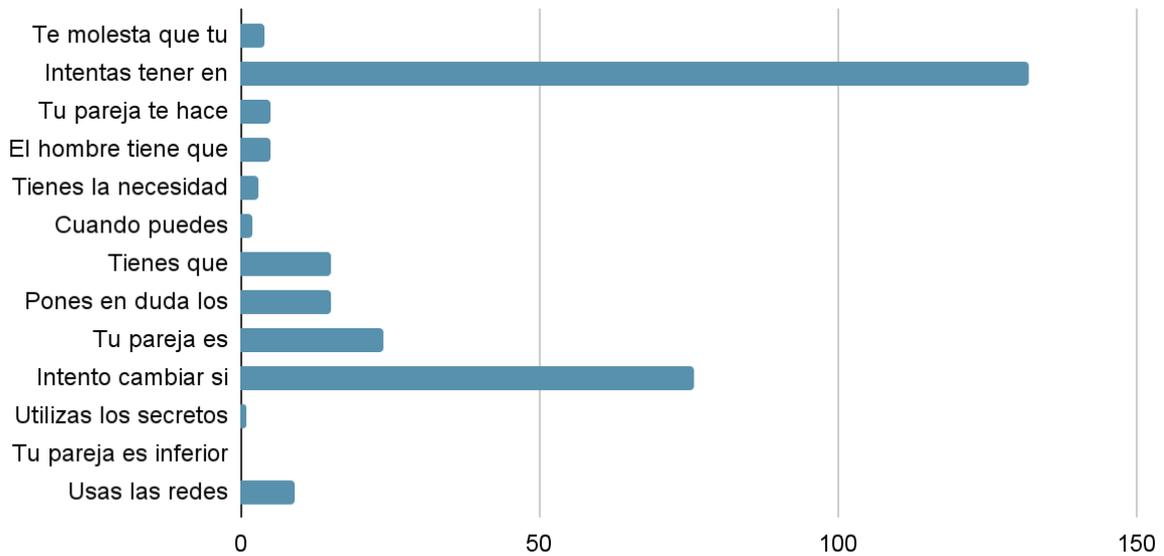
210

Ahora bien, estas mismas respuestas las podemos dividir ahora por sexos en la Gráfica 87 para mujeres y en la Gráfica 88 para hombres. En ambos sexos las respuestas mayoritarias son las mismas. Por un lado, el hecho de intentar tener en cuenta a tu pareja y respetarla se da en mujeres en un 91,7% y en hombres 81,6% y, por otro lado, la afirmación de intentar cambiar si algo no es del agrado de tu pareja se da en un 52,8% en mujeres y un 65,3% en hombres. Las siguientes tres respuestas, que se dan en menor proporción que las anteriores, pero en más que las posteriores, como ha sucedido en la Gráfica 86 que juntaba ambos sexos, encontramos que, la afirmación de que tu pareja es responsable de tu felicidad es cierta para un 16,7% de las mujeres y un 23,5% de los hombres, mientras que el hecho de poner en duda con frecuencia los sentimientos de tu pareja ha sido marcada por un 10,4% de mujeres y de hombres un 9,2% y, por último, el hecho de tener que comprobar si lo que dice tu pareja es cierto o no, es decir, si confiarías en ella, es afirmativo para un 10,4% de las mujeres y un 5,1% de los hombres. Por ello, las mujeres pueden ser algo más desconfiadas que los hombres, lo cual puede tener sus razones culturales o el hecho de que por regla general el que suele ser infiel es el hombre (ya se ha visto que también tiene más tolerancia a cometer una infidelidad en gráficas anteriores). Una opción que dobla la respuesta de los hombres frente a la de las mujeres es la creencia de que el hombre es el que debe de tomar las decisiones importantes y debe proteger a la mujer, esa creencia es considerada por uno de cada diez alumnos de género masculino de nuestro estudio, es decir, un 9,2% de ellos frente al 3,5% de las mujeres. Todas las demás respuestas son muy

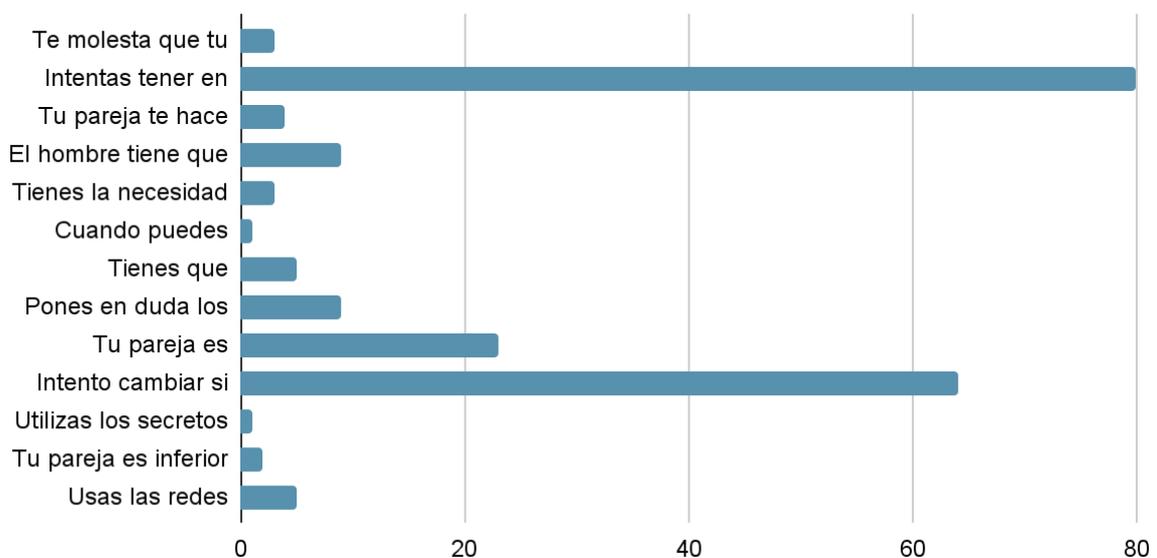
similares entre los dos sexos, hemos comentado las variaciones que podían ser más significativas para nuestro objeto de estudio.

**Gráfica 87. Marca la afirmación que consideres cierta (III).
Mujeres**

211



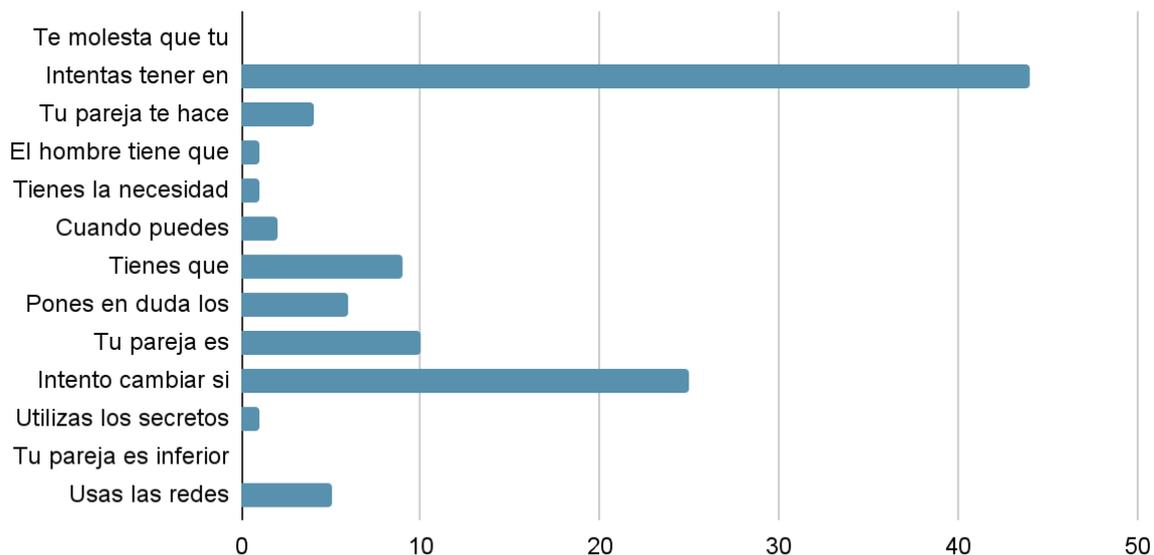
**Gráfica 88. Marca la afirmación que consideres cierta (III).
Hombres**



En la Gráfica 89 podemos ver las respuestas obtenidas con base en las mujeres que han sufrido algún tipo de violencia sexista según respondieron de manera afirmativa en la pregunta 1 del apartado c. en comparación con el total de mujeres, nos encontramos que, la gran mayoría, un

91,7% intenta tener en cuenta los deseos de su pareja y respetarla lo cual tiene el mismo porcentaje total que todas las alumnas en conjunto. Lo mismo sucede en intentar cambiar si hay algo que no le agrada a mi pareja. Igual, lo más destacable es el porcentaje de mujeres que ha sufrido violencia machista en alguna de sus formas, ya que el 8,3% de ellas dice sentirse culpabilizada por parte de su pareja frente al 3,5% de mujeres en términos totales. Algo similar sucede con la respuesta “cuando puedes hacerlo, miras el móvil de tu pareja para saber si se ha escrito con otra persona”, ya que el 4,2% de las mujeres que han sufrido algún tipo de violencia sexista se siente identificada con esta opción frente al 1,3% de las mujeres en términos generales. Igual sucede con la necesidad de comprobar si lo que te dice tu pareja es cierto, el 18,8% de las mujeres que han tenido que pasar por alguna situación de violencia de género ha marcado esta opción frente a las mujeres que no ha sufrido ningún tipo de acto sobre ellas que la han marcado como cierto un 10,4%. En estas dos últimas respuestas se denota un incremento en las mujeres que han sido violentadas por el simple hecho de ser mujer frente al total de mujeres.

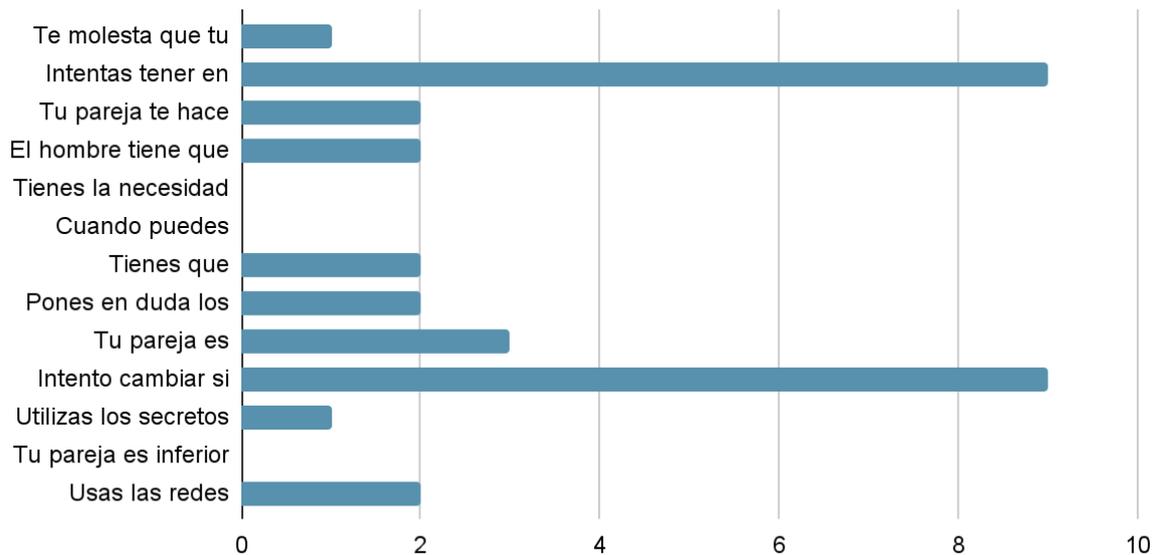
Gráfica 89. Marca opciones que consideres ciertas (III). Mujeres que han sufrido violencia machista



En la Gráfica 90, analizamos las respuestas de los hombres que no cometen actos machistas por miedo a las represalias como respondieron en la pregunta 2 del apartado d., con tal de conocer si los posibles agresores se suceden mediante estas repuestas con tal de poder delimitarlos de una manera más eficaz. Si analizamos los resultados de esta gráfica nos encontramos con ciertos detalles bastante interesantes, ya que, por ejemplo, la respuesta “te molesta que tu pareja quede

con sus amigos o amigas” ha sido marcada por un 7,7% de los hombres que respondieron que no cometían agresiones machistas por miedo a las consecuencias sociales o jurídicas frente a un 3% del total de hombres. Respecto a que el hombre debe de tomar las decisiones importantes y las mujeres deben de estar protegidas por este, el porcentaje también aumenta del total de hombres, un 9,2% a un 15,4% de los que no comenten actos machistas por miedo a las represalias. De igual manera, los primeros respondieron en un 5,1% que tienen que comprobar si lo que dice su pareja es verdad frente a un 15,4% de los segundos. De igual manera, el alumnado que analizamos en esta gráfica ha respondido por un 15,4% que pone en duda los sentimientos de tu pareja con frecuencia frente al 9,2% de los de la Gráfica 88. Otro dato importante es el hecho de utilizar información de tu pareja para conseguir que haga lo que deseas, esta opción ha sido marcada por el 7,7% de los alumnos que no cometen actos machistas a causa de las consecuencias que puedan acarrear frente al 1% del total de hombres. Por último y respecto a espiar por las redes a tu pareja para saber lo que hace, también hay un aumento de los hombres en general, que la marcaron un 5,1%, a los que se evalúan en esta gráfica, un 15,4%.

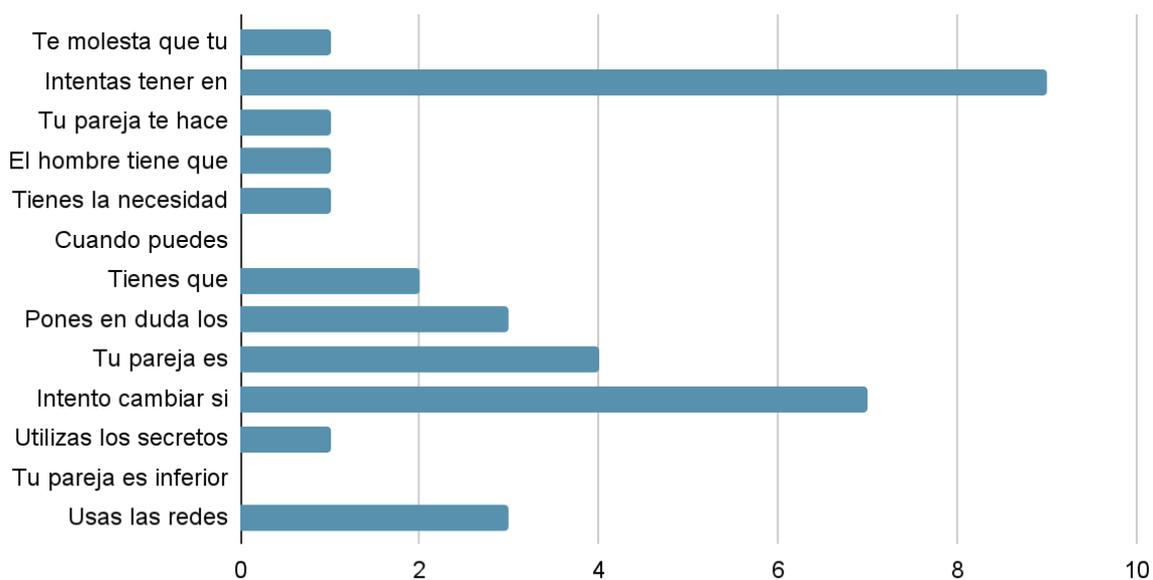
Gráfica 90. Opciones que consideran ciertas (III) los hombres que no cometen actos machistas por miedo a represalias.



Para saber que han respondido en esta pregunta aquellos hombres que, en la pregunta 3 del apartado c. respondieron que aquellas personas que no se asemejaban a los demás les parecían raras o extrañas en la Gráfica 91, que las mujeres que sufrían algún tipo de agresión se lo merecían en la Gráfica 92 o en la Gráfica 93 aquellos que cometían actos machistas, pero que intentaban remediarlo.

En la Gráfica 91 encontramos resultados parecidos a los que nos hemos encontrado en la Gráfica 90. El 8,3% de los hombres analizados en esta gráfica le molesta que su pareja que con amigos o amigas frente al 3% del total de los hombres. El porcentaje de hombres a los que su pareja les hace sentir culpables también se dobla de un 4,1% a un 8,3% en este apartado. Mientras que, los que afirman que tienen la necesidad de saber que hace su pareja en todo momento también aumenta de un 3% a un 8,3%. Sobre la necesidad de comprobar si lo que dice tu pareja es cierto o no, también tiene un aumento de un 5,1% a un 16,7% de la misma manera que poner en duda lo que dice tu pareja que también se incrementa de un 9,2% a un 25%, es decir, uno de cada cuatro hombres que considera extrañas o raras a las personas que no se asemejan a las demás tiene a poner en duda lo que siente en cada momento su pareja. Respecto a utilizar los secretos de tu pareja en beneficio propio, se multiplica por ocho en los hombres que juzgan a aquellas personas que no son como la mayoría, es decir, que se incrementa de un 1% a un 8,3%. De igual manera sucede con la respuesta de usar as redes para saber que hace tu pareja en todo momento, la cual también aumenta de un 5,1% a un 25%.

Gráfica 91. Qué opciones han marcado como ciertas (III) los que consideran que las personas que no se parecen a las demás son raras o extrañas

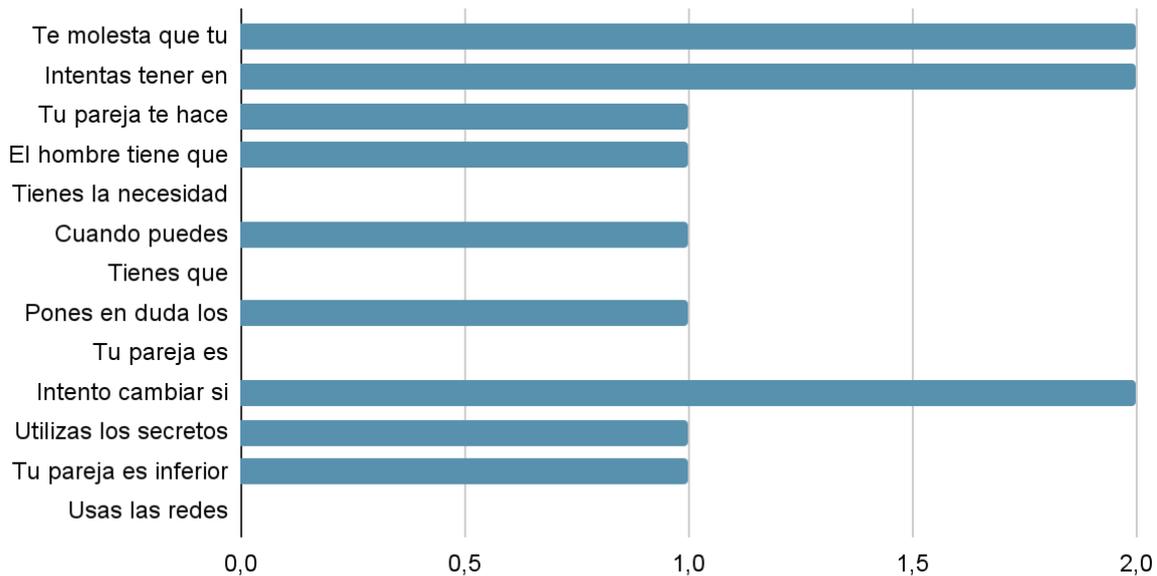


En la Gráfica 92 se analizan las respuestas de aquellos hombres que consideran que las mujeres se merecen sufrir violencia de género. Aquí nos encontramos que el 40% les molesta que su pareja quede con amigos o amigas y que al 20% su pareja les hace sentir culpable, consideran que el hombre tiene que tomar las decisiones importantes y proteger a la mujer, así como intentan espiar el móvil de sus novias para ver si hablan con otros, ponen en duda la palabra de sus

parejas, utilizan sus secretos para hacerles chantaje y consideran que su pareja es inferior a ellos. Todos estos parámetros superan con creces a las respuestas generales de todos los alumnos de género masculino.

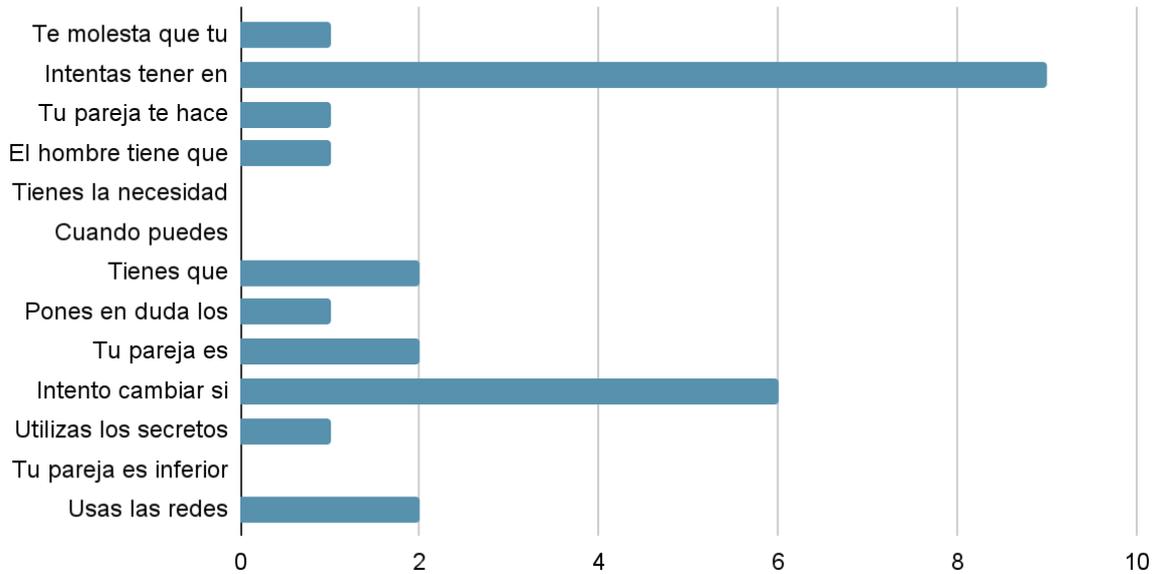
215

Gráfica 92. Respuestas que consideran ciertas (III) los hombres que piensan que las mujeres se merecen sufrir violencia de género.



En la Gráfica 93 analizamos los resultados de aquellos hombres que respondieron en la pregunta 3 del apartado d. que cometen actos machistas, pero que intentan remediarlos. En dicha gráfica se observa que las respuestas mayoritarias son las mismas que las otras veces pero que, en el resto encontramos con un 20% que tienen que comprobar si lo que dice su pareja es cierto o no, que sus parejas son las responsables de su felicidad y que usan las redes para saber que hacen sus parejas. En cambio, a un 10% les molesta que sus parejas salgan con sus amistades, sus parejas las hacen culpables, que el hombre es el que toma las decisiones importantes y que debe proteger a la mujer, ponen en duda los sentimientos de sus parejas y utilizan sus secretos para hacerles chantaje y obtener lo que desean.

Gráfica 93. Afirmaciones que consideran ciertas (III) los hombres que perciben que cometen actos machistas que intentan remediar



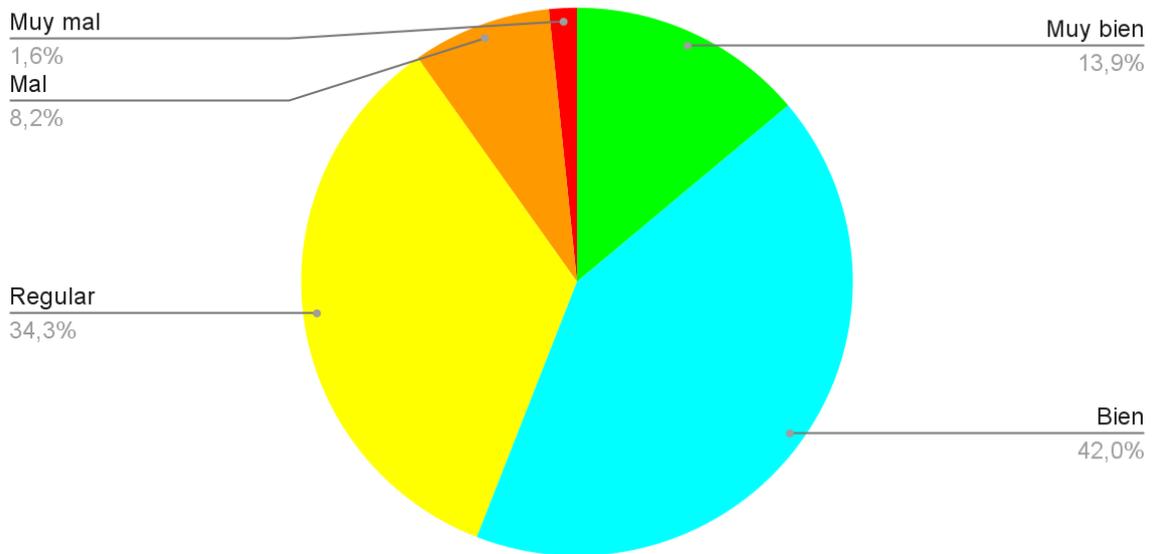
216

En cuanto a la pregunta 3 del apartado g. se analiza cómo gestiona el alumnado que sus parejas les lleven la contraria y, en la Gráfica 94 se muestran los resultados generales, es decir, de ambos sexos, en la Gráfica 95 la de las mujeres y en la 96 la de los hombres.

La Gráfica 94 nos muestra que la mayoría del alumnado lo lleva bien con un 42%, un 34,3% regular, un 13,9 lo lleva bien, un 8,2% mal y un 1,6% muy mal.

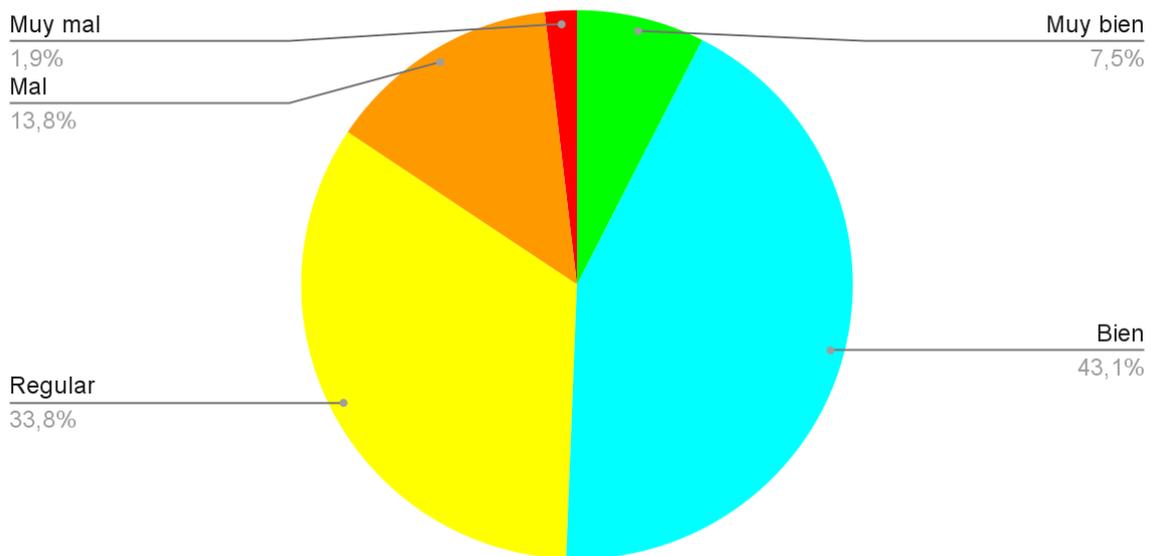
En cuanto al análisis de chicos y chicas por separado, nos encontramos que, como se aprecia en la Gráfica 95, el 50,6% de las mujeres lo lleva bien o muy bien, mientras que en hombres un 73,6%. En cambio, las alumnas lo llevan regular en un 23,1% y los hombres en un 33,8%. Por otro lado, un 15,7% de chicas lo lleva mal o regular mientras que en hombres ese porcentaje es un 3,5%.

Gráfica 94. Cómo gestiona el alumnado que su pareja le lleve la contraria.

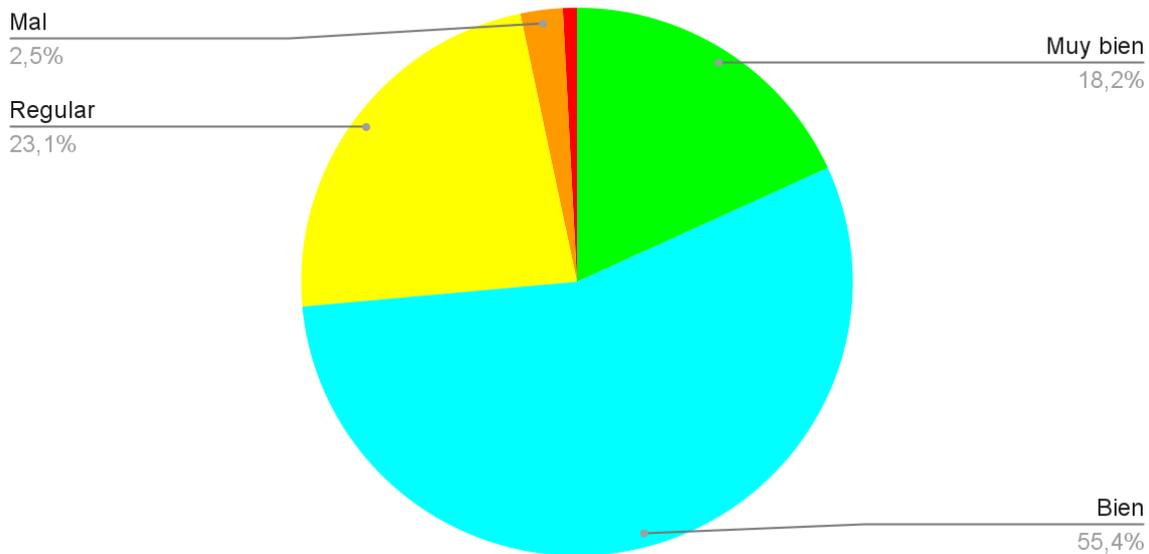


217

Gráfica 95. Cómo llevan las alumnas que sus parejas les lleven la contraria.



Gráfica 96. Cómo llevan los alumnos que sus parejas les lleven la contraria.



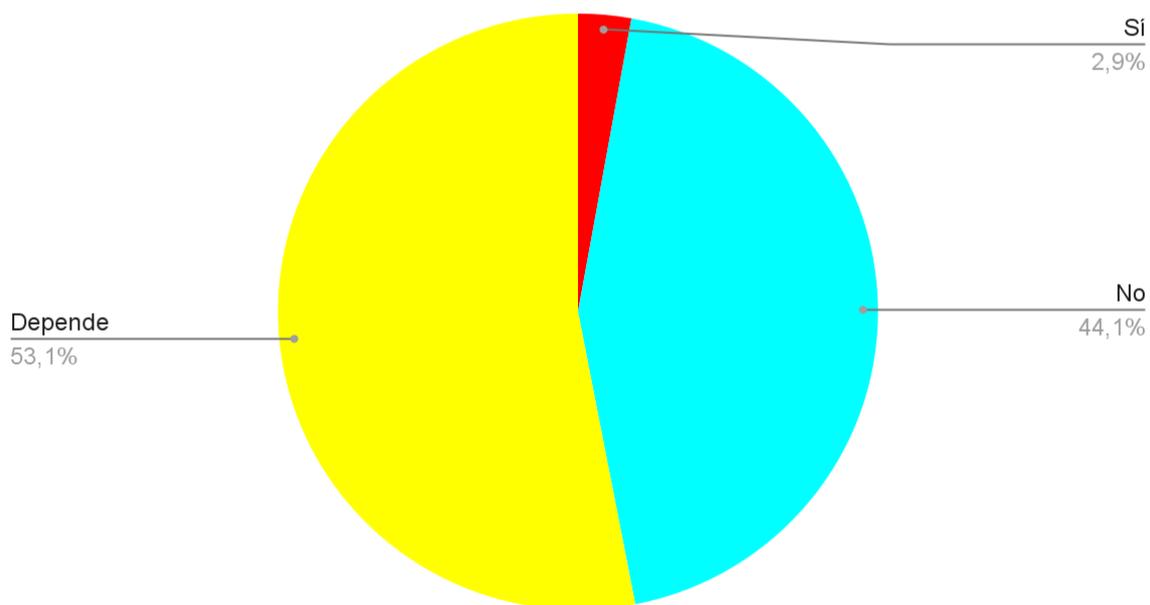
218

Por otro lado, la pregunta 4 del apartado g., trata de averiguar si les costaría pedir perdón o no a sus parejas por algo que han cometido. Se realizarán los mismos pasos que en la gráfica anterior, es decir, en la Gráfica 97 se obtendrán los datos conjuntos, en la Gráfica 98 las alumnas y en la Gráfica 99 a los hombres.

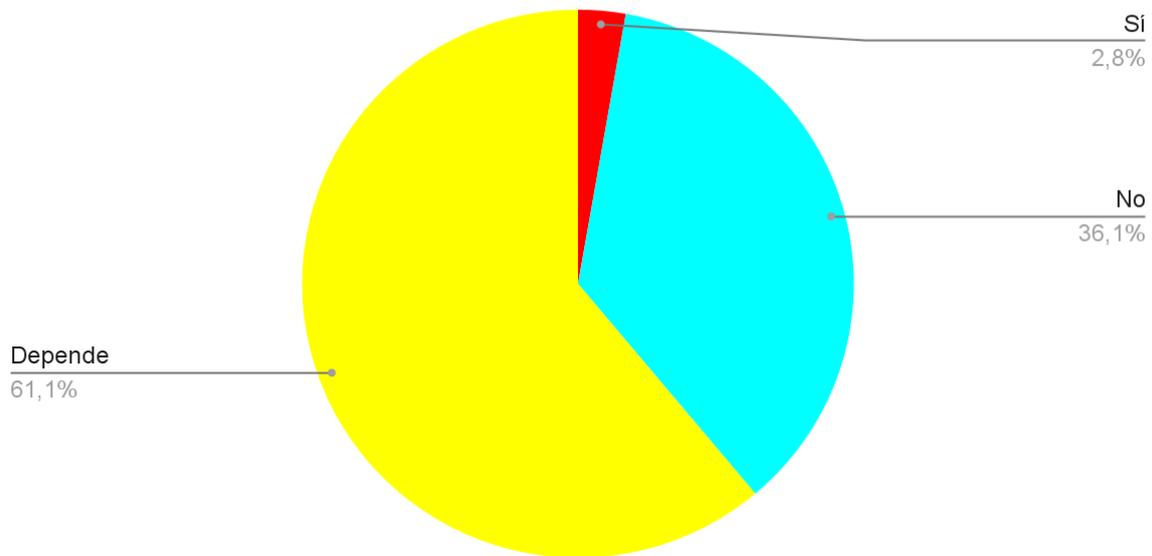
Por tanto, la Gráfica 97, que muestra los resultados generales, nos permite observar que la mitad del alumnado, dependiendo de la situación, pediría perdón o no, en un 53,1% de los casos, mientras que un 2,9% sí le costaría y un 44,1% no le costaría. En cambio, si separamos las respuestas por sexos, nos encontramos que a las mujeres les supondría un mayor esfuerzo pedir perdón que a los hombres, es decir, la Gráfica 98, que comprende las respuestas de las alumnas, muestra como 61,1% pediría perdón dependiendo de la situación mientras que a los hombres en un 41,8, como se muestra en la Gráfica 99. El sí es ligeramente superior también en mujeres, un 2,9% frente al 2,1 de hombres. Mientras que la respuesta de que no les costaría pedir perdón es superior en hombres con un 56,1% frente a las mujeres con un 36,1%.

Gráfica 97. ¿Le cuesta pedir perdón a sus parejas al alumnado?

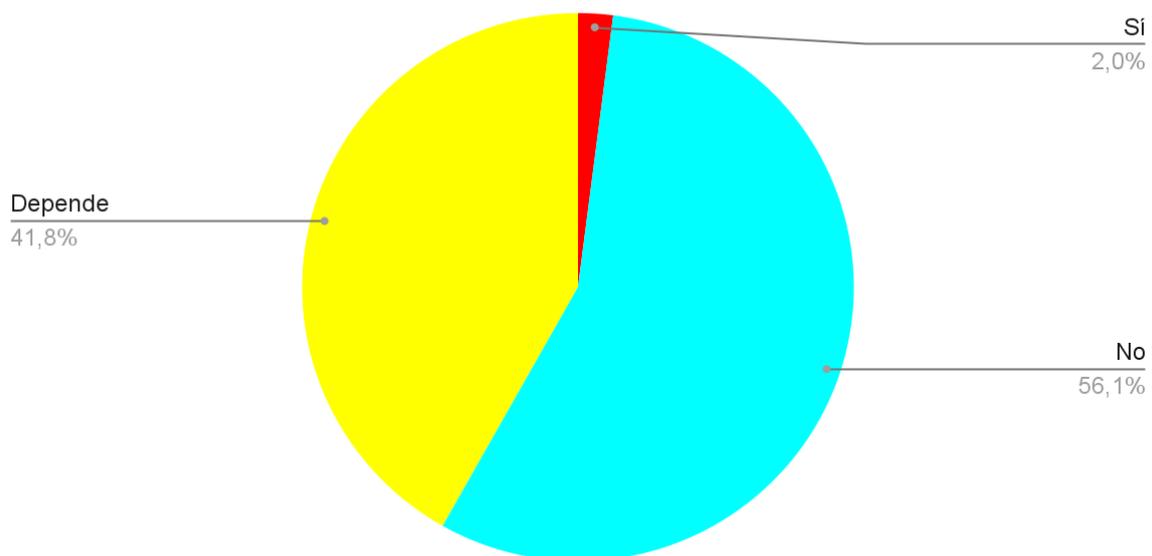
219



Gráfica 98. ¿Le cuesta pedir perdón a sus parejas a las mujeres?



Gráfica 99. ¿Le cuesta pedir perdón a sus parejas a los hombres?



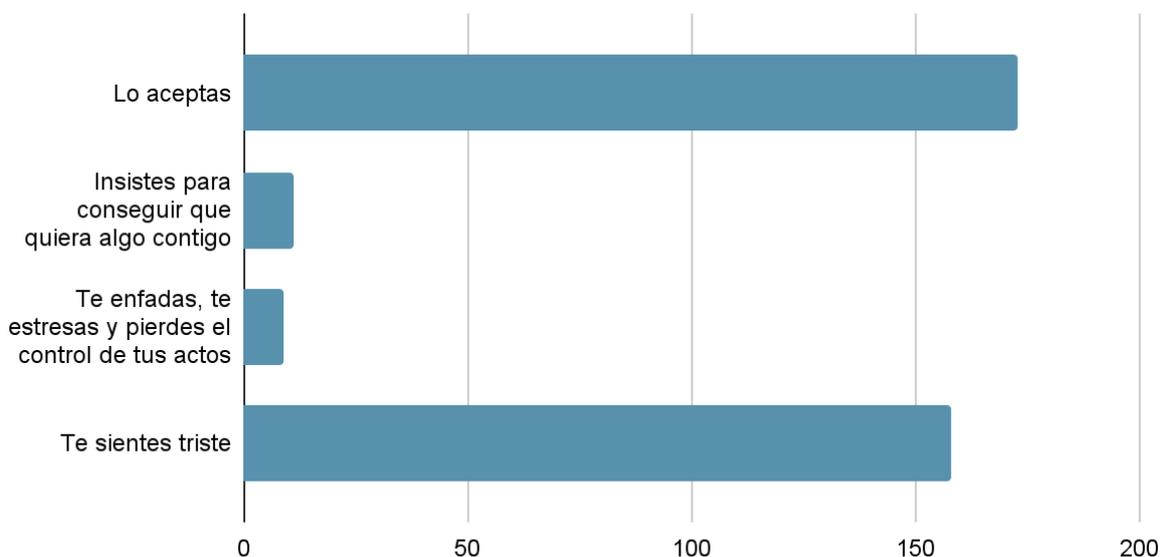
En cuanto a la pregunta 5 del apartado g. referente a cómo actúa el alumnado cuando la persona que les gusta sentimentalmente les rechaza tras una proposición. Seguiremos las mismas pautas que en las gráficas anteriores, es decir, conjuntamente en la Gráfica 100, mujeres en la Gráfica 101 y hombres en la Gráfica 102.

Como se muestra en la Gráfica 100, el 70,6% del alumnado lo acepta, mientras que el 64,5% se siente triste. En cambio, el 4,5% es capaz de insistir con tal de conseguir su propósito mientras que, el 3,7% se enfada y pierde el control de sus actos.

221

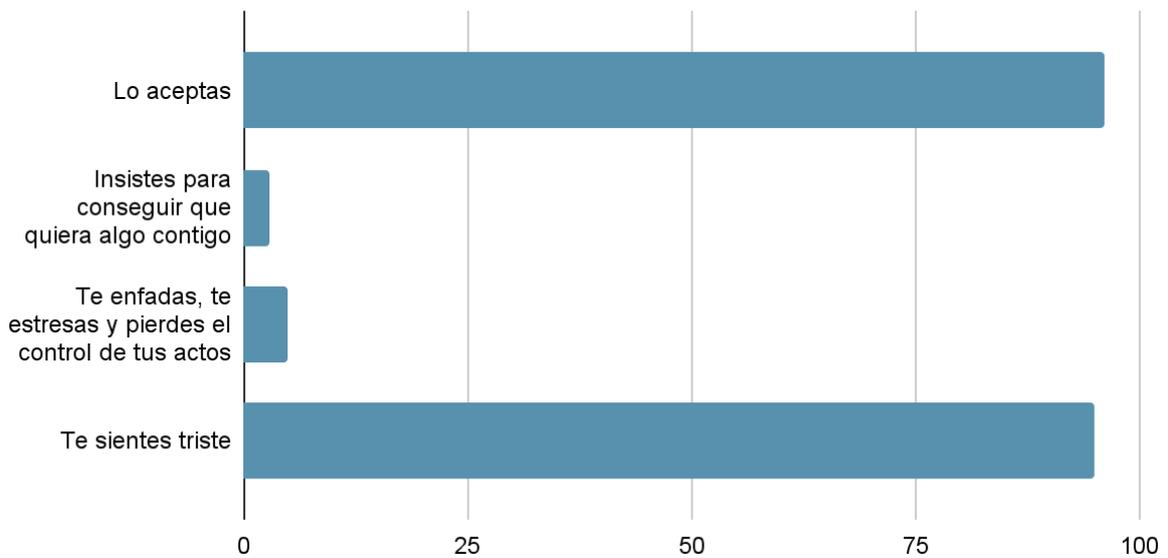
Existen variaciones significativas entre la Gráfica 101, referente a las mujeres, y la Gráfica 102, en la que se analiza los resultados de los hombres. Estas diferencias no son en los resultados mayoritarios de aceptar que la otra persona no quiere nada contigo o que se sienten tristes, sino en las otras dos respuestas. Así, mientras el 8,7% de los chicos insiste hasta conseguir lo que quiere, en las chicas solo se da en un 2,1%. Y en la respuesta de que se enfadan y pierden el control de sus actos cuando son rechazados, en los alumnos se da en un 4,1% de los casos y en las mujeres en un 3,5%. Así se denota que el hecho de insistir se multiplica por cuatro en hombres frente a las mujeres.

Gráfica 100. ¿Cómo actúa el alumnado cuando la persona que le gusta te rechaza después de decirle lo que siente?

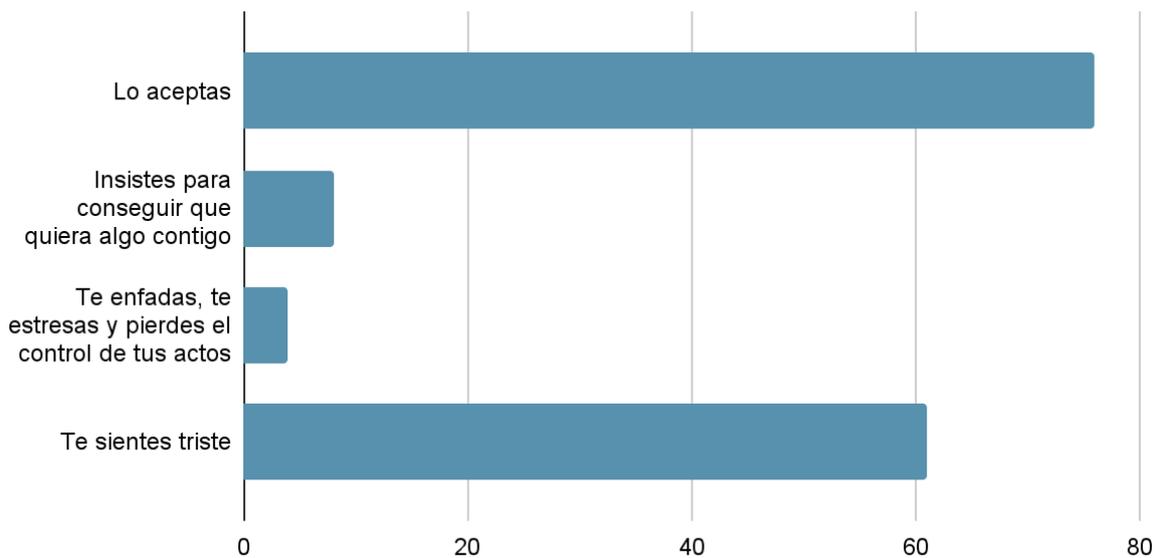


222

Gráfica 101. ¿Cómo actúan las alumnas cuando la persona que le gusta te rechaza después de decirle lo que siente?



Gráfica 102. ¿Cómo actúan los alumnos cuando la persona que le gusta te rechaza después de decirle lo que siente?



VI. Prevención

Aquí evaluaremos y analizaremos las respuestas del apartado f., referentes a la prevención en las que se pretende analizar los resultados de que hacen los alumnos para prevenir este tipo de conductas entre ellos o para conocer la incidencia del profesorado para evaluar su eficacia evitando o proponiendo soluciones para cuando ya se han cometido este tipo de actos machistas.

223

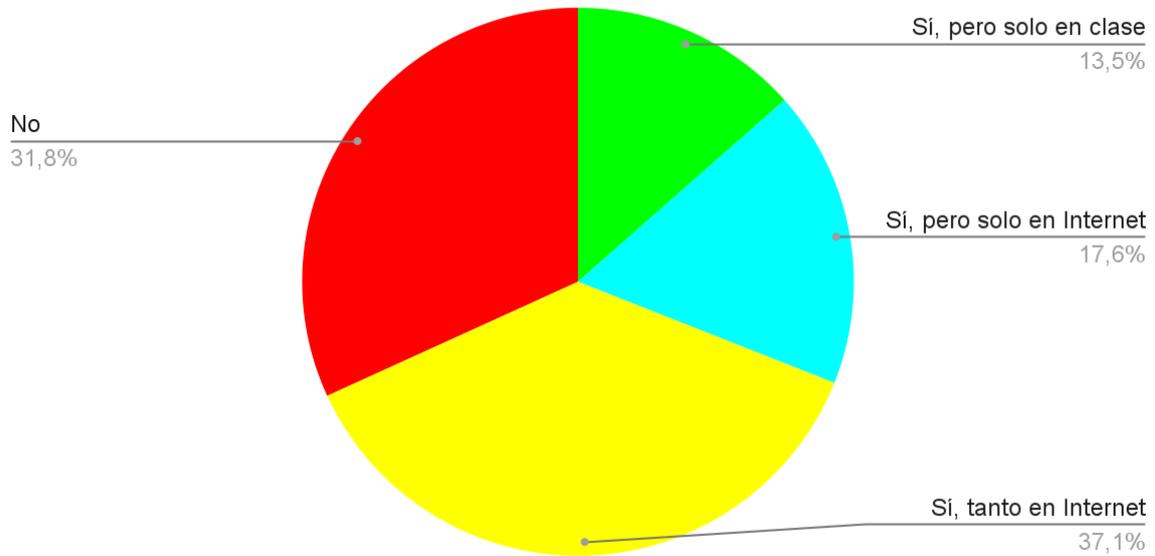
Para analizar si el alumnado ha hecho algo para evitar que alguien sufra violencia machista o algún micromachismo, referente a la pregunta 1 del apartado f., recurrimos a la Gráfica 103 para conocer las respuestas de ambos sexos, a la Gráfica 104 para las respuestas de las alumnas y para los alumnos la Gráfica 105.

En la Gráfica 103, por tanto, obtenemos que el 31,8% del alumnado ha respondido que no ha hecho nada por evitar que sucedan este tipo de actos si se ha encontrado frente a uno, y el 68,2% sí que ha hecho algo de los cuales el 13,5% solo en clase, el 17,6% solo en Internet y el 37,2% tanto en clase como en Internet.

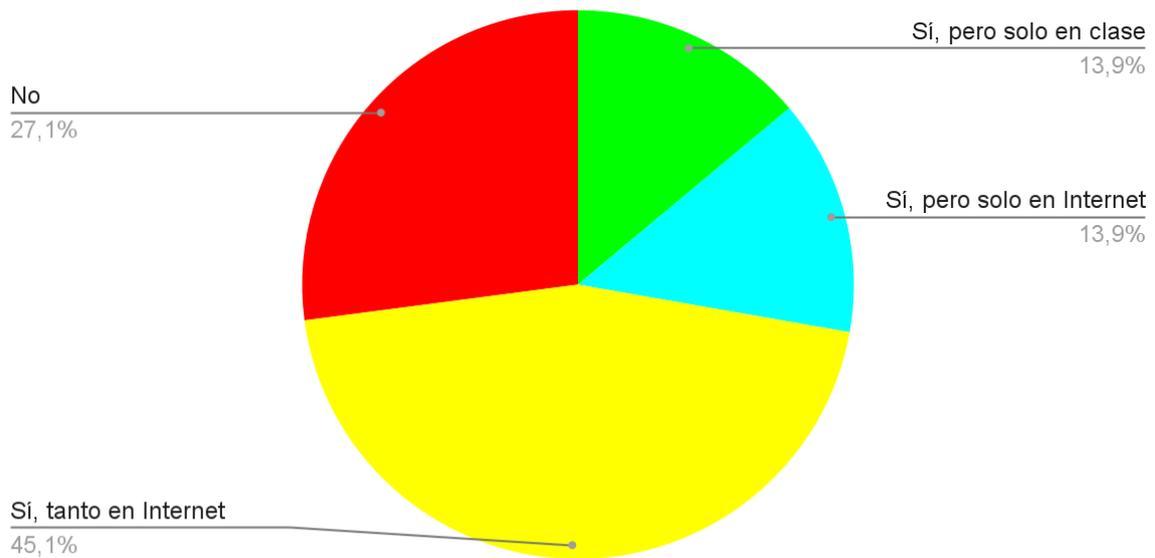
En cuanto a las diferencias entre sexos, nos encontramos que, como se muestran en las Gráficas 104 y la Gráfica 105, que el 27,1% no ha hecho nada por evitar actos machistas en mujeres y el 39,8% en hombres, por lo que se aprecia que es mayor en los segundos que en las primeras. Por contra, sí que han hecho algo el 72,9% de las mujeres y el 60,2% de los hombres y, más concretamente, un 13,9% de chicas solo en clase y un 12,2% de chicos, un 13,9% de alumnas solo en Internet mientras que un 23,5% en alumnos y un 45,1% de ellas tanto en internet como en clase y un 24,5% de ellos. Por lo que se puede deducir que los hombres defienden más a las mujeres en internet que en la escuela.

Gráfica 103. ¿Ha hecho algo el alumnado para evitar agresiones machistas?

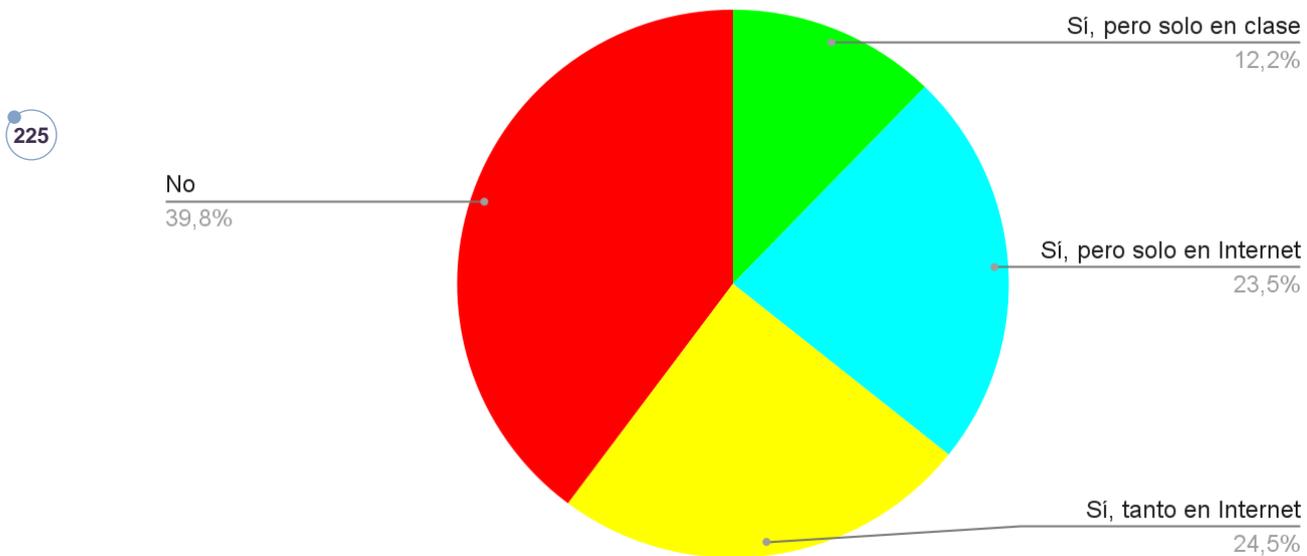
224



Gráfica 104. ¿Han hecho algo las alumnas para evitar agresiones machistas?



Gráfica 105. ¿Han hecho algo los alumnos para evitar agresiones machistas?



Respecto a la pregunta 2 del apartado f., se intenta comprender los motivos inhibidores de por qué el alumnado no ha hecho nada para intentar parar agresiones machistas ya sea en el aula o en internet. Para ello, en la Gráfica 106, se muestran, como se ha realizado anteriormente, los resultados generales incluyendo ambos sexos, mientras que, en la Gráfica 107 se muestra el resultado de las alumnas y en la Gráfica 108 la de los alumnos.

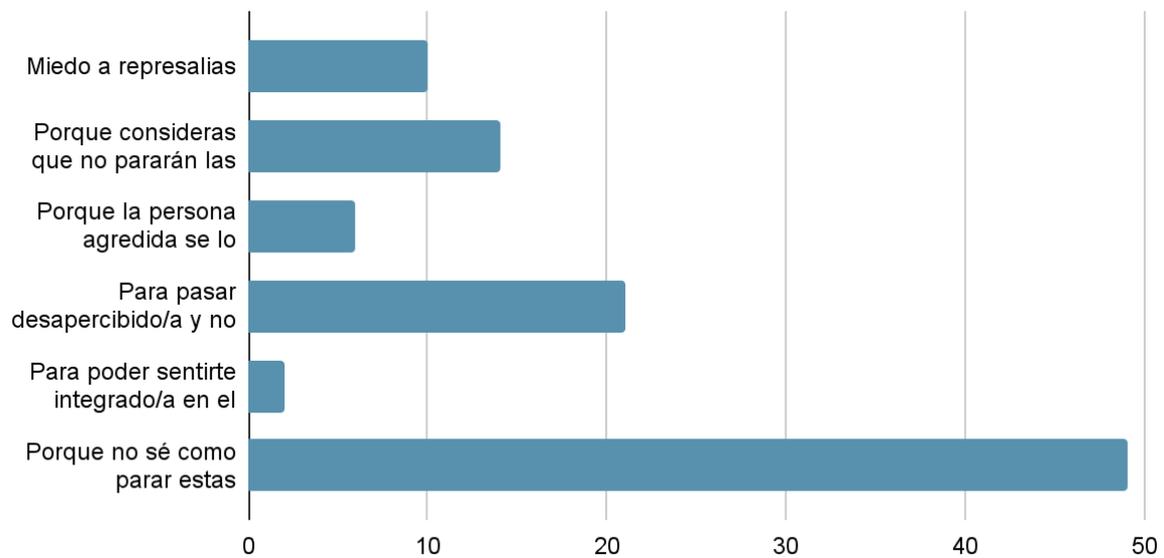
De esta forma, como se muestra en la Gráfica 106, el total de alumnos considera que no evita este tipo de conductas, en un 62% porque no saben cómo pararlas, seguido de pasar desapercibido o desapercibida por un 26,6% y un 17,7% considera que no pararán esas agresiones y que por eso no actúa para pararlas. En cambio, un 12,7% no realiza ninguna acción por miedo a las represalias mientras que un 7,6% considera que la persona agredida se lo merecía un 2,5% no actuó por presión social.

En cuanto a las diferencias en las respuestas por sexos, nos encontramos que la respuesta mayoritaria sigue siendo la misma, pese a la gran distancia entre las cifras, es decir, el 75% de las mujeres no actúa debido al desconocimiento de cómo debe afrontar un problema de este tipo frente al 51,3% de hombres que les sucede lo mismo. Para pasar desapercibido es segunda respuesta más marcada por los alumnos un 20% en las mujeres y un 35,1% en los hombres. En cuanto a los que piensas que no actúan, ya que las agresiones no cesarán, ha sido marcada por un 15% de las chicas y un 21,6% de los chicos. El porcentaje de mujeres que considera que no afronta problemas de violencia de género a causa de que la persona que es agredida se lo merece

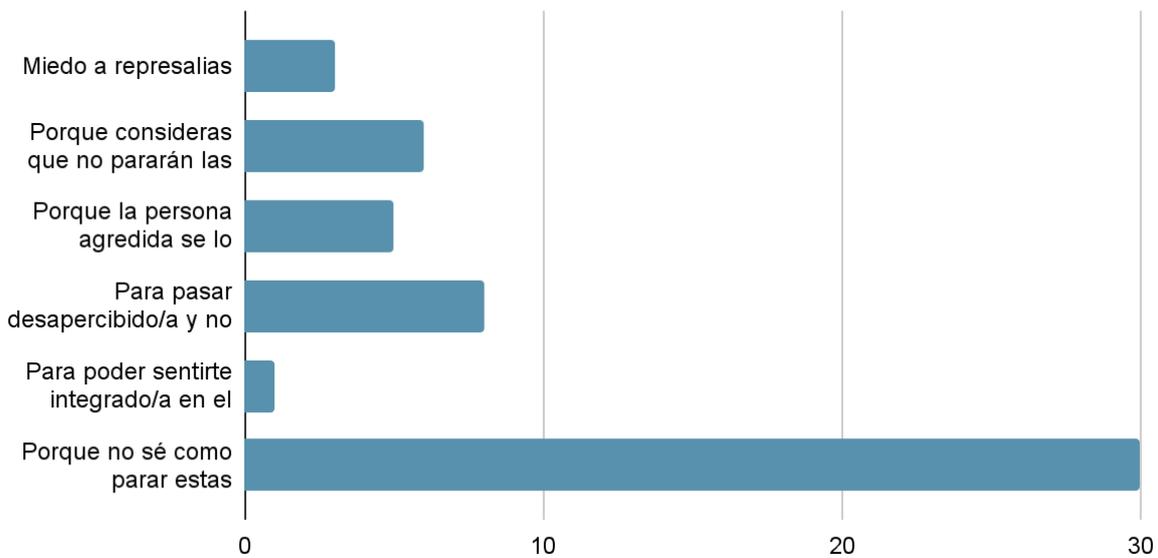
son solo un 12,5% de las que no han actuado nunca y un 2,7% de los hombres, lo cual indica un claro contraste entre la opinión de unos y otros. La respuesta sin variación y la menos marcada, sería por integrarse socialmente la cual la han marcado el 2,5% de las mujeres y el 2,7 de los hombres, ambos de los que han marcado en la pregunta anterior que no han actuado nunca ante una agresión machista, no son ni el total de hombres ni el total de mujeres de la muestra obtenida para el estudio.

226

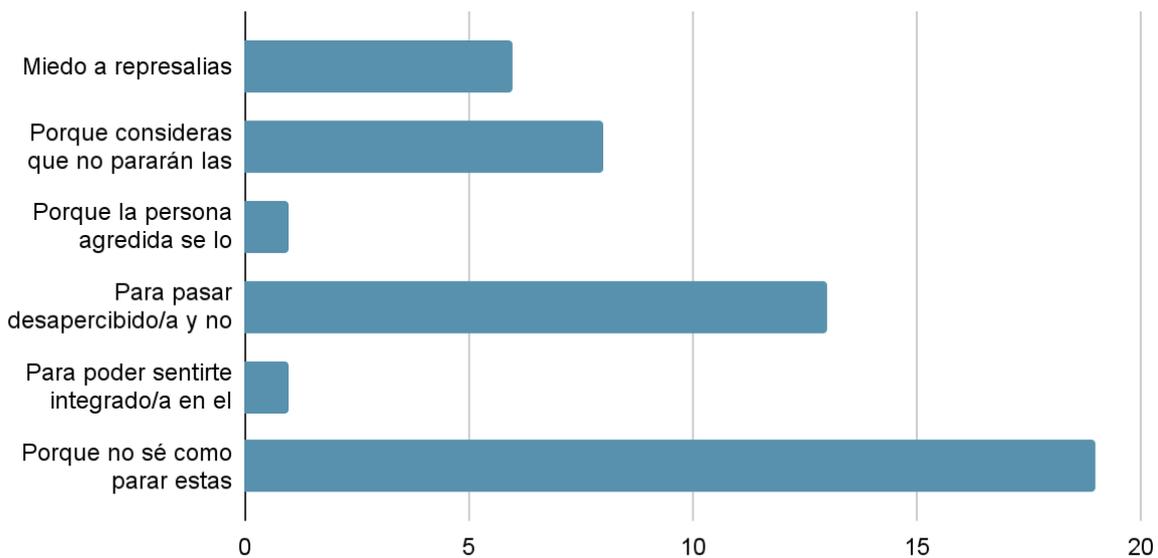
Gráfica 106. Motivos por los que el alumnado no para agresiones machistas



Gráfica 107. Motivos por los que las alumnas no paran agresiones machistas



Gráfica 108. Motivos por los que los alumnos no paran agresiones machistas

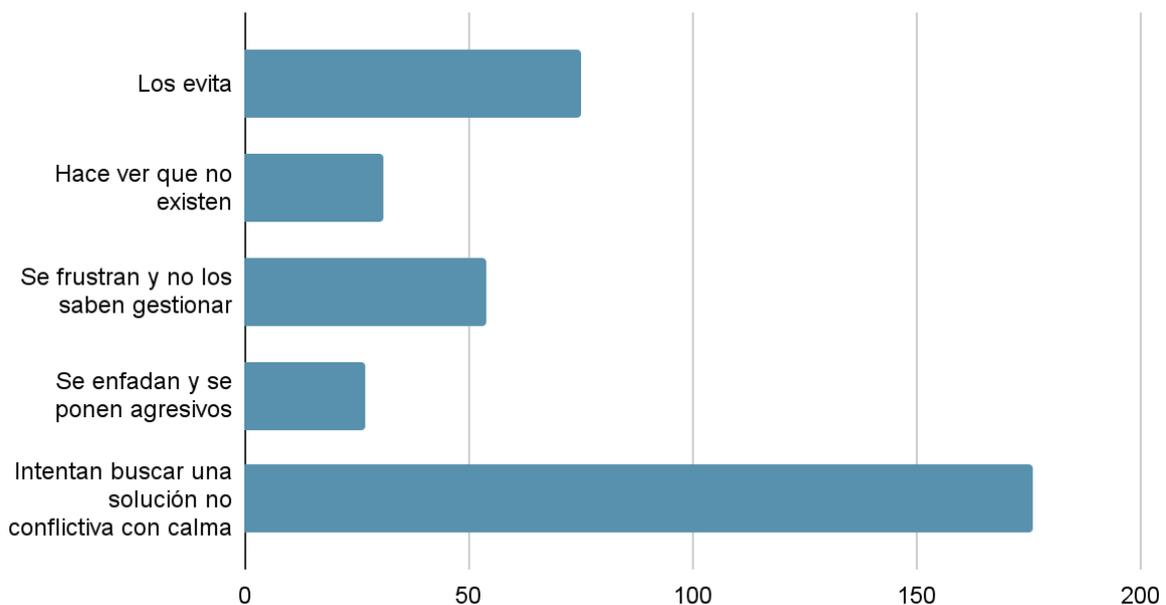


La pregunta 3 del apartado f., consiste en averiguar la forma que tiene el alumnado para afrontar los problemas, es decir, si son capaces de aplicar fórmulas relacionadas con una efectiva capacidad de resolución de conflictos o, en cambio, los resuelven de manera espontánea dejándose llevar por los sentimientos. En la Gráfica 109, donde se muestra el total de alumnos, se puede apreciar que la mayoría ha optado por la opción de intentar resolver los problemas

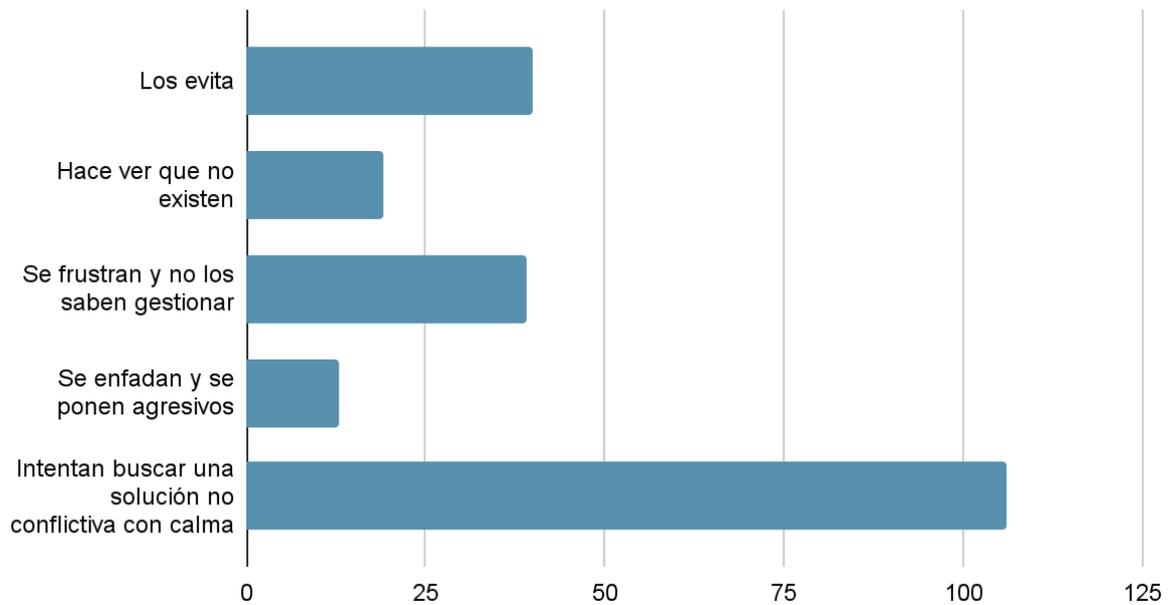
buscando una solución pacífica con un 71,8%, con cifras similares tanto en hombres como mujeres, como se muestra en la Gráfica 110 para las chicas y 111 para los chicos, donde 7 de cada 10 los afronta de dicha manera. La segunda opción más marcada incluyendo ambos sexos es la de evitar los problemas en un 30,6%, un 27,8% son mujeres y un 34,7% hombres. En cuanto a la respuesta de que se frustran y no los saben gestionar, ha sido marcada por un total de 22% de todo el alumnado, mientras que en mujeres un 27,1% y en hombres un 13,2%. El porcentaje que hace ver que los problemas no existen, en términos totales, es del 12,7%, de los cuales un 13,2% son alumnas y un 12,2% alumnos. En cuanto al enfado y la agresividad como medio resolutivo de problemas, es de un 11% del alumnado, de un 9% en chicas y, en chicos, de un 13,2%.

228

Gráfica 109. ¿Cómo afronta los problemas el alumnado?

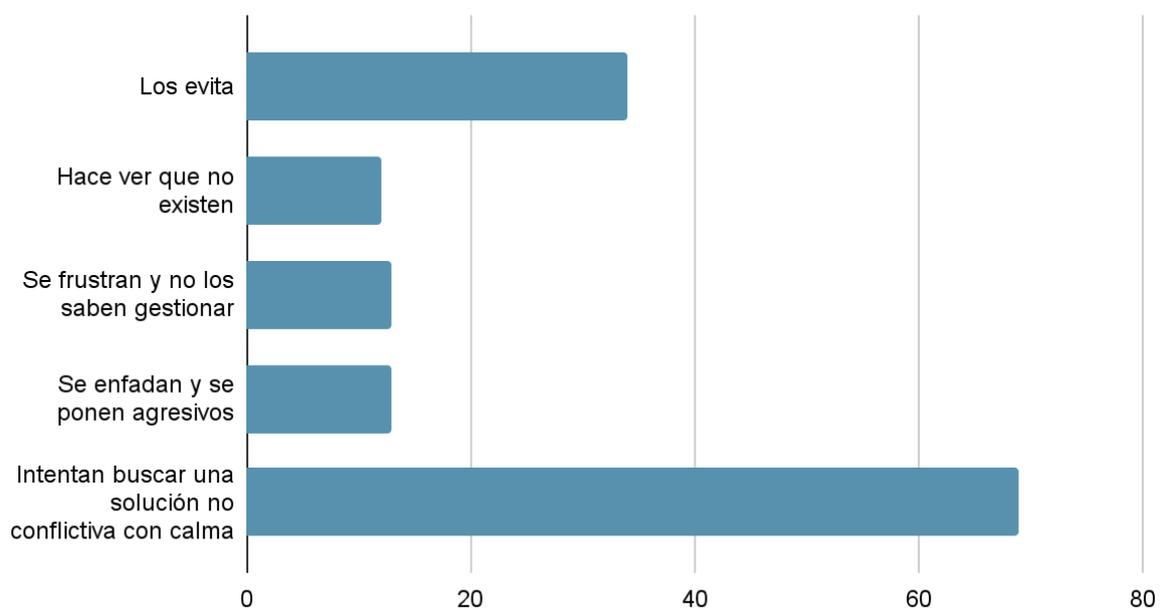


Gráfica 110. ¿Cómo afrontan los problemas las alumnas?



229

Gráfica 111. ¿Cómo afrontan los problemas los alumnos?



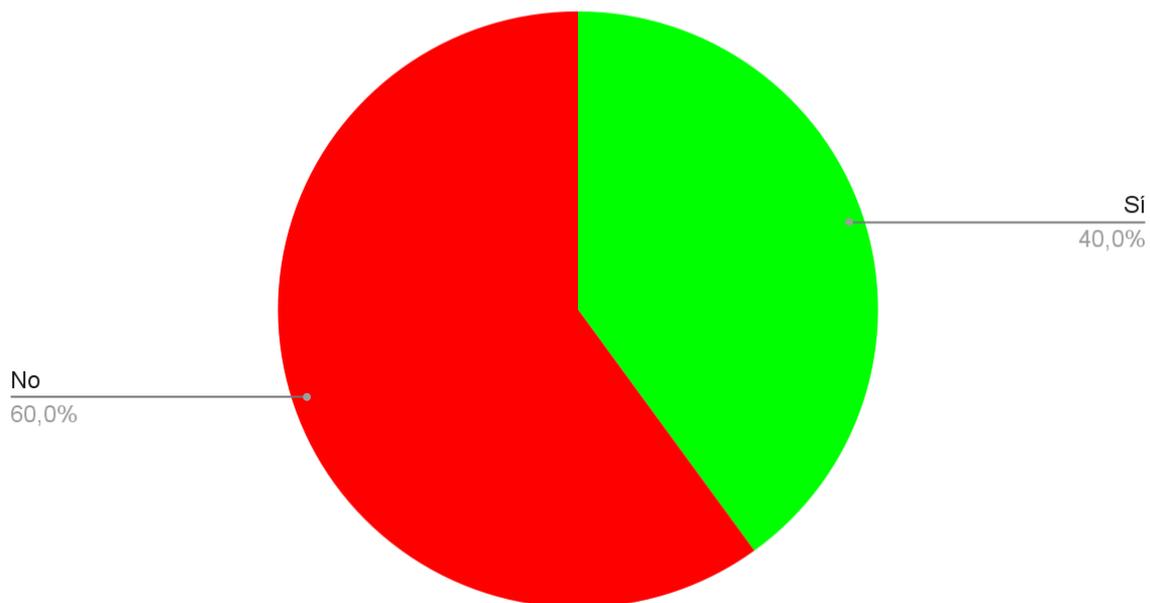
En las preguntas 4 y 5 del apartado f., son una evaluación del profesorado por parte de los alumnos en cuanto a la eficiencia que puedan tener los primeros respecto a tratar temas de violencia de género en las aulas. Así, si el alumnado no denuncia agresiones, como se pregunta en la pregunta 4, puede tener su razón de ser en la desconfianza que puedan generar las autoridades

educativas de los institutos y colegios, no como única razón, sino como una opción más entre otras.

La pregunta cuatro, será analizada por medio de la Gráfica 112, donde se obtendrán las respuestas del alumnado ante la pregunta: ¿Denuncias al profesorado las agresiones?. El total del alumnado ha respondido, por un lado que sí, con un 40% y un 60% que no. Las alumnas, según la Gráfica 113, han respondido que sí en un 41,7% y que no en un 58,3%. Y, por último, en la Gráfica 114, donde se obtienen las respuestas a dicha pregunta pero que ha sido contestada por los alumnos de género masculino, un sí han respondido un 46,9% y un 53,1% que no. No hay grandes variaciones entre sexos.

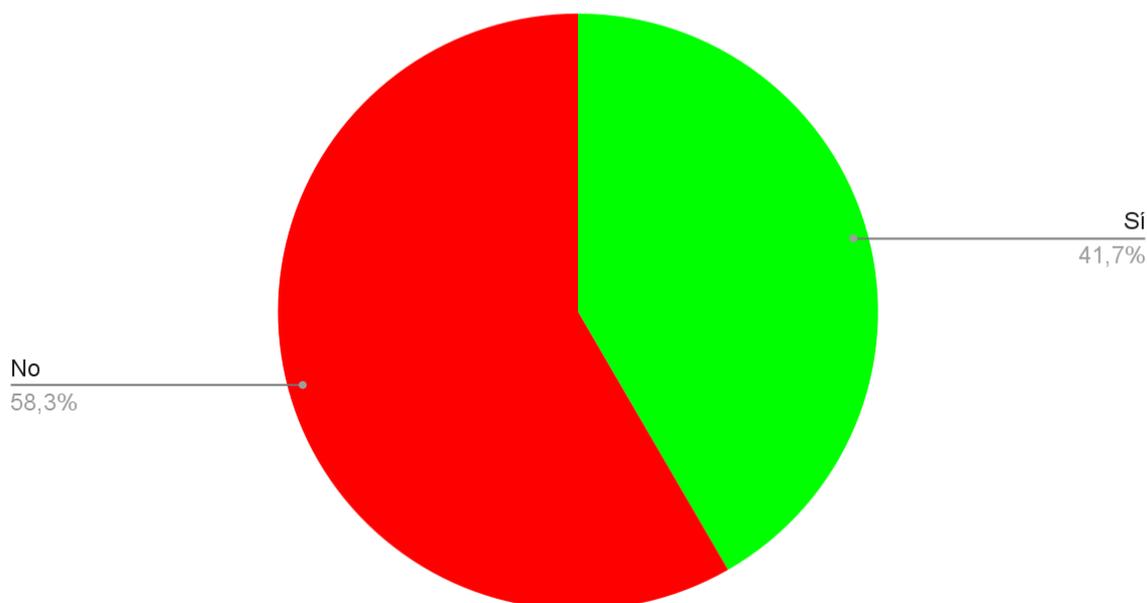
230

Gráfica 112. ¿Denuncia el alumnado las agresiones?

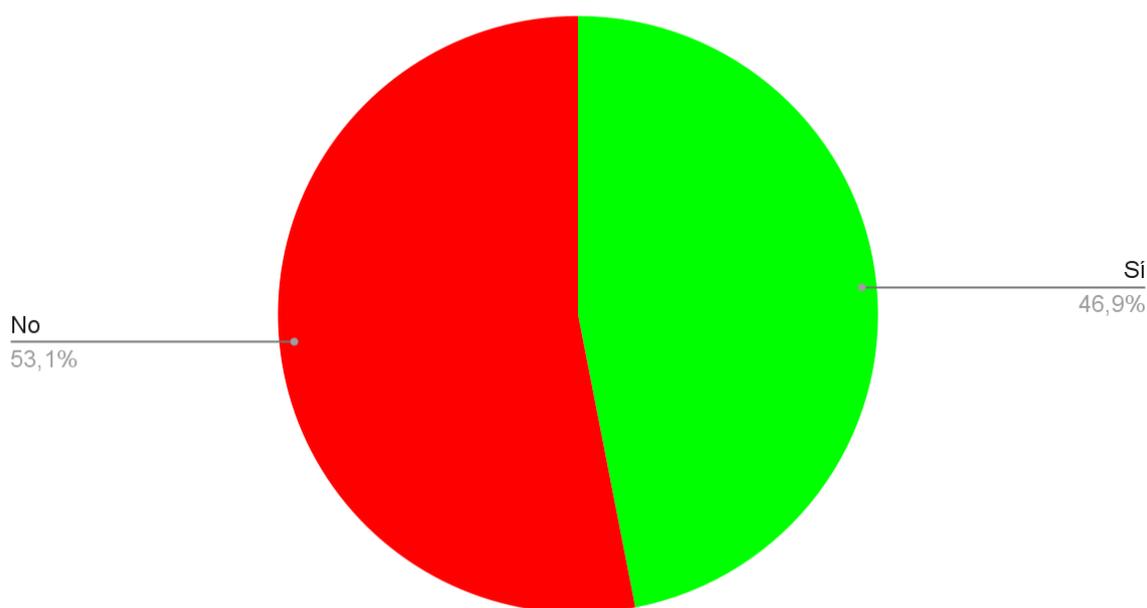


Gráfica 113. ¿Denuncian las alumnas las agresiones?

231



Gráfica 114. ¿Denuncian los alumnos las agresiones?



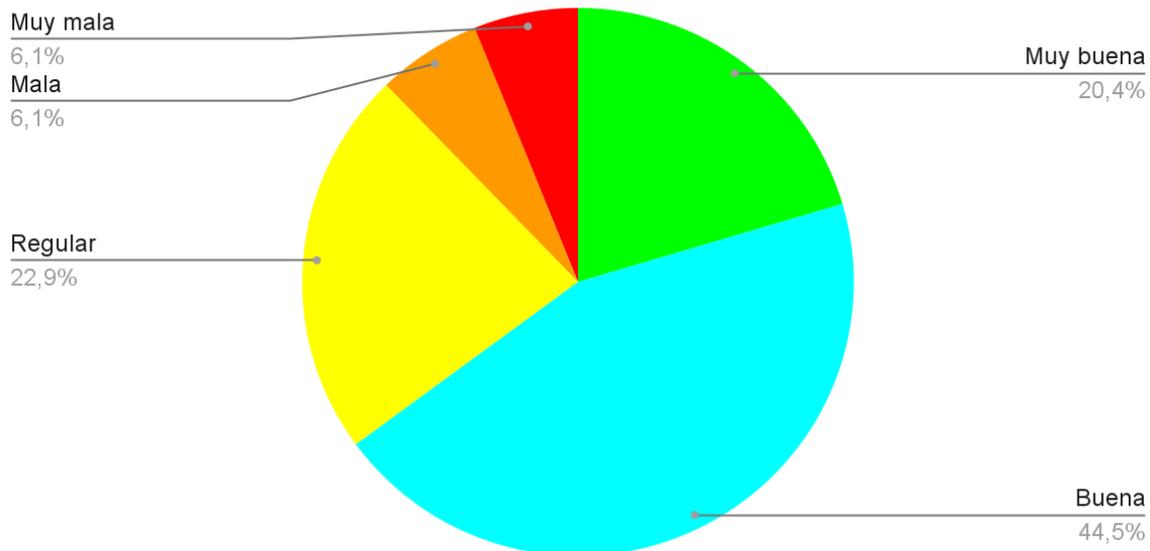
En la pregunta 5 del apartado f., en cambio, se pregunta por la eficacia del profesorado para evitar o actuar frente a las agresiones machistas que se estén produciendo en las aulas. Esta evaluación es realizada por el alumnado y se muestran los resultados en la Gráfica 115, en la Gráfica 116 se mostrará de las mujeres, la de los hombres en la Gráfica 117 y la de las mujeres

que han sufrido algún tipo de agresión según respondieron de manera afirmativa en la pregunta 1 del apartado c., en la Gráfica 118.

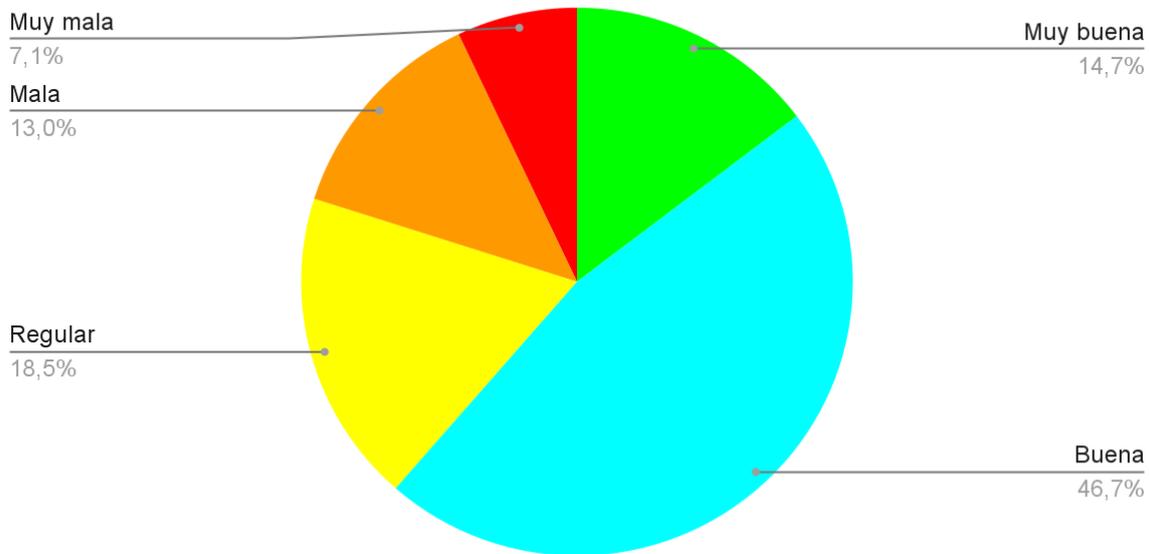
La Gráfica 115, nos muestra que en términos generales, el alumnado considera que la actuación del profesorado ante agresiones machistas es muy buena en un 20,4% y buena en un 44,5%, mientras que, en las mujeres, un 14,7 % muy buena y un 46,7% buena y, en los hombres, un 17,4% afirma que tienen unas actuaciones muy buenas y un 58,7% buenas. Por tanto, se ve una diferencia en cuanto a las valoraciones positivas que es superior en los chicos que en las chicas. En cuanto a “regular”, es decir, que ni bien ni mal o que no saben que opinar, en términos totales un 22,9% ha marcado dicha opción, mientras que las alumnas un 18,5% y un 17,4% los alumnos. Otra diferencia en los porcentajes se encuentra en las valoraciones negativas, así en la Gráfica 115, un 6,1% del alumnado considera que la actuación del profesorado ante este tipo de agresiones es muy mala y un 6,1% mala, mientras que, en las mujeres, es muy mala un 7,1% y mala un 13%. En cambio, en los hombres, este porcentaje disminuye considerablemente al de las mujeres, ya que un 1,7% afirma que la actuación del profesorado es muy mala y un 5% mala.

232

Gráfica 115. Cómo califica el alumnado la actuación del profesorado ante agresiones machistas.

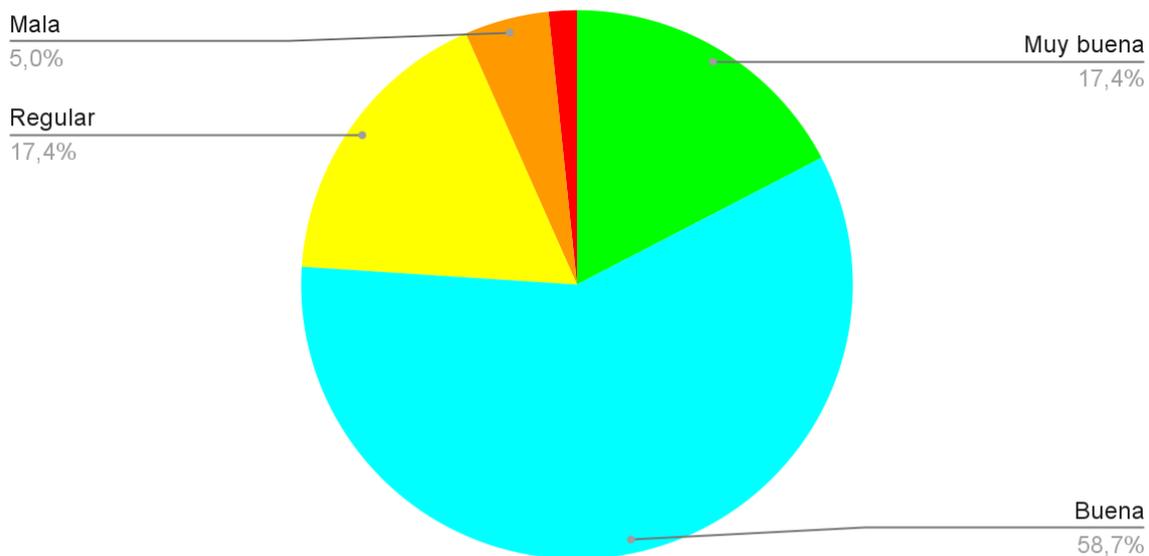


Gráfica 116. Cómo califican las alumnas la actuación del profesorado ante agresiones machistas.



233

Gráfica 117. Cómo califican los alumnos la actuación del profesorado ante agresiones machistas.

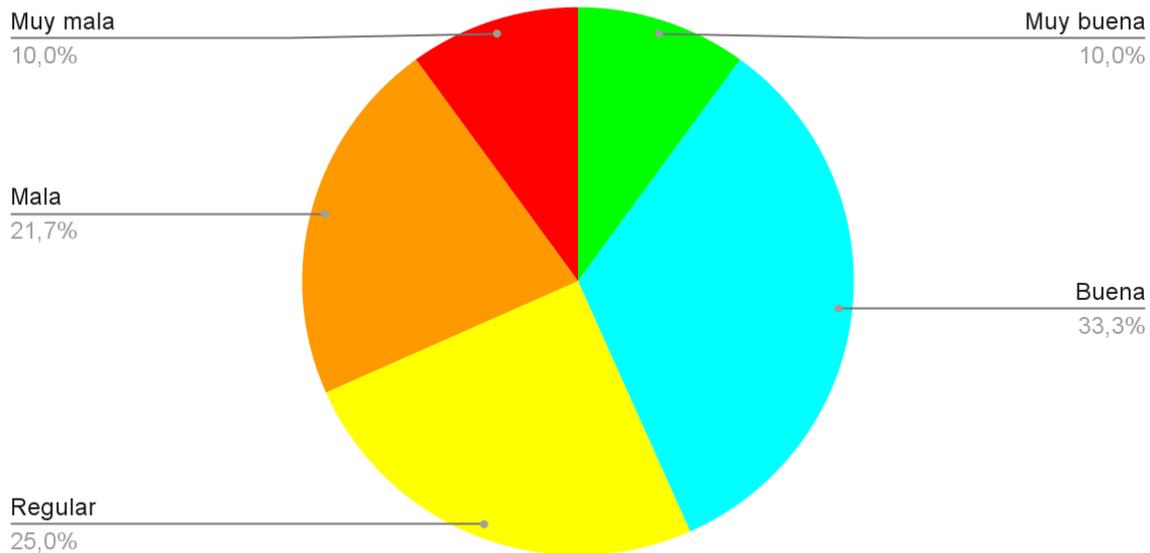


En la Gráfica 118 se muestra el resultado a la respuesta de esta pregunta, pero contestadas por las mujeres que sí que ha sufrido algún tipo de agresión sexista, encontramos que las valoraciones positivas al profesorado disminuyen y aumentan las negativas todavía más que en la gráfica de todas las mujeres de la muestra. Así, las valoraciones positivas son muy buenas en un 10% y buenas en un 33,3%. Por otro lado, las que opinan que regular las conforman un 25%, pero, las

que tienen una valoración negativa, consideran que las actuaciones del profesorado son muy malas un 10% y malas en un 21,7%. Ya que estas son las que han sufrido algún tipo de agresión machista, se debería de tener más en cuenta este resultado a la hora de calificar las actuaciones de profesores y profesoras.

234

Gráfica 118. Cómo califican las alumnas que han sufrido algún tipo de agresión sexista la actuación del profesorado ante

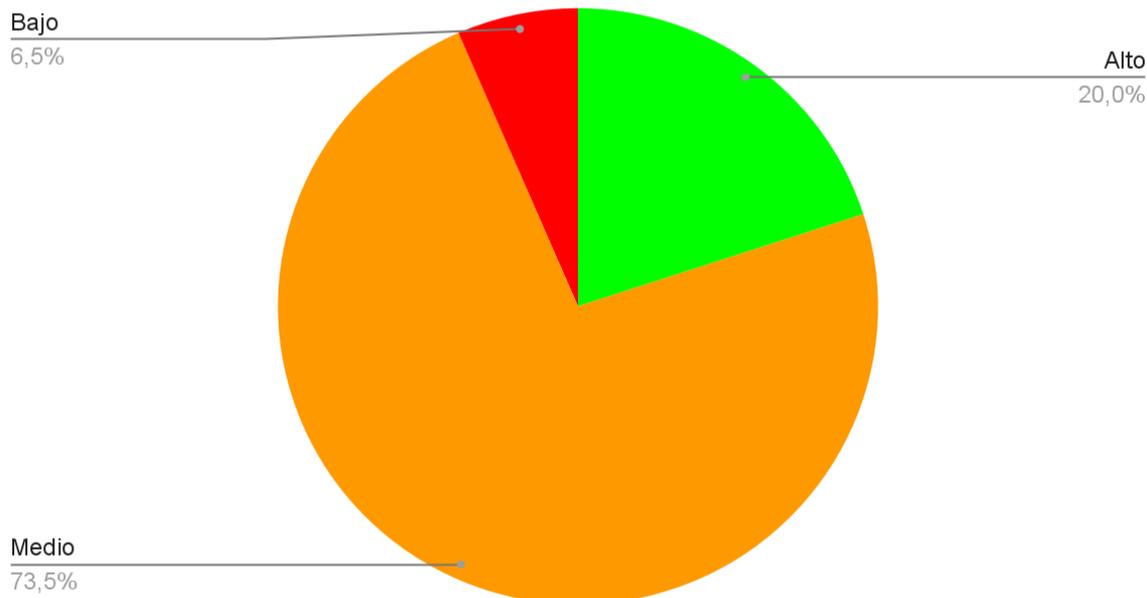


El ingreso medio de los padres, es una pregunta que se encuentra en el apartado a. y que corresponde a la número 7, puede servir como factor de protección o de riesgo dependiendo de la renta familia puede servir como medio para prevenir este tipo de conductas, pero también para reproducirlas, es algo que conviene también analizar en este apartado o desmitificar este tipo de relaciones entre la renta económica más bien baja y la violencia de género. Para ello, tras una gráfica donde se mostrarán los resultados totales (Gráfica 119), se analizará con la de las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión según respondieron en la pregunta 1 del apartado c. (Gráfica 120) y, también, se cotejará con la de los posibles agresores, es decir, con los que respondieron que no cometían actos machistas por miedo a las represalias en la pregunta 2 del apartado d. (Gráfica 121) y los que respondieron a estas tres respuestas de la pregunta 3 del mismo apartado: las personas que no se parecen a los demás son raras o extrañas en la Gráfica 122, cometo actos machistas que intento remediar en la Gráfica 123 y en la Gráfica 124 los resultados de los que afirmaron que las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión se lo merecían.

Así, en términos totales el ingreso medio es el predominante en un 73,5%, el alto un 20% y el bajo un 6,5%

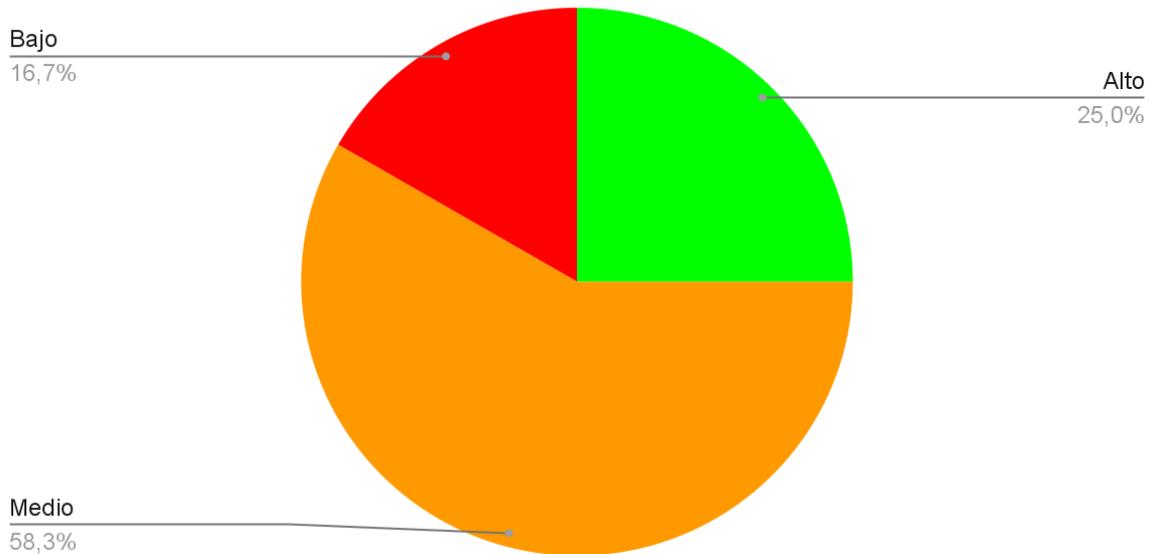
235

Gráfica 119. Situación económica de las familias del alumnado



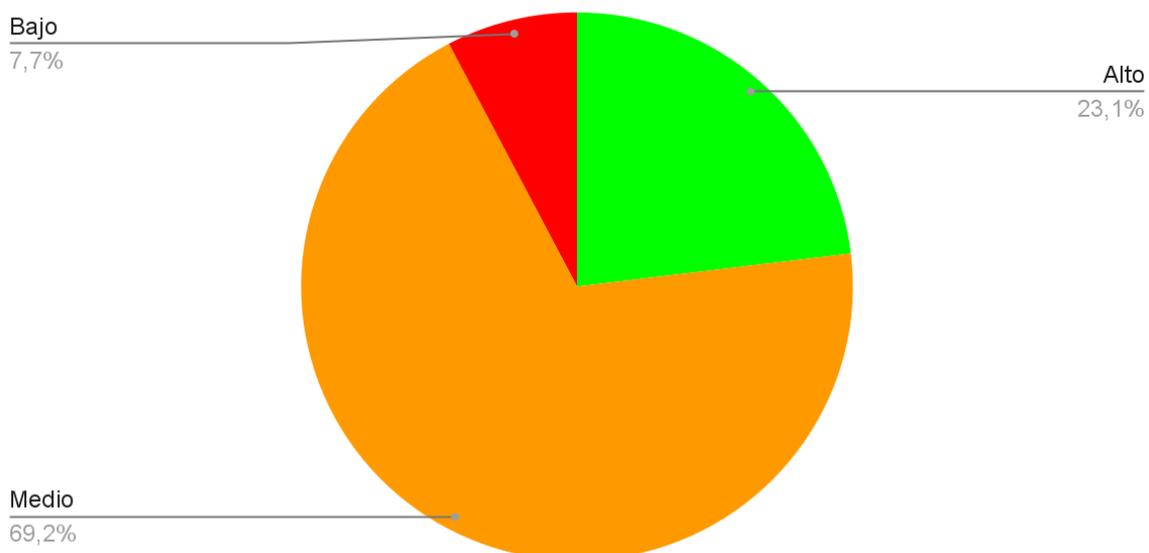
En las mujeres víctimas según la pregunta 1 del apartado c., nos encontramos con un porcentaje distinto a la media total, ya que si que es superior tanto el de las rentas bajas como el de las altas, ya que nos encontramos que las altas son un 25% y las bajas un 16,7 %, en cambio, las medias son un 58,3%, aunque siguen siendo las mayoritarias, como bien muestra la Gráfica 120.

Gráfica 120. Situación económica de las familias de las alumnas que han sufrido algún tipo de agresión machista.



Los hombres que respondieron que no cometían actos machistas por miedo a las represalias en la pregunta 2 del apartado d., nos encontramos que de ingresos medios hay un 59,2%, de rentas altas un 23,1% y de bajas un 7,7%. Por lo que, en todo caso, habrían aumentado las rentas altas respecto a la media total del alumnado de la Gráfica 119.

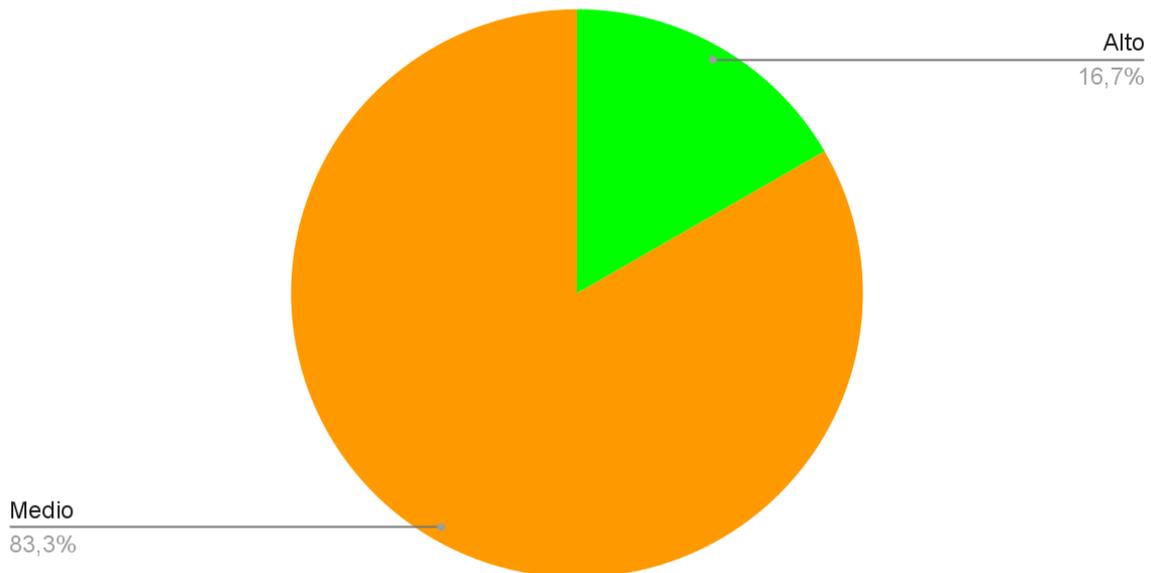
Gráfica 121. Situación económica de las familias de los alumnos que no cometen actos machistas por miedo a las represalias.



Y en la respuesta “las personas que no se asemejan a las demás me parecen rara o extrañas” de la pregunta 3 del apartado d., y que las respondieron hombres encontramos que el % proviene de familia de renta alta, un % baja y un % media.

237

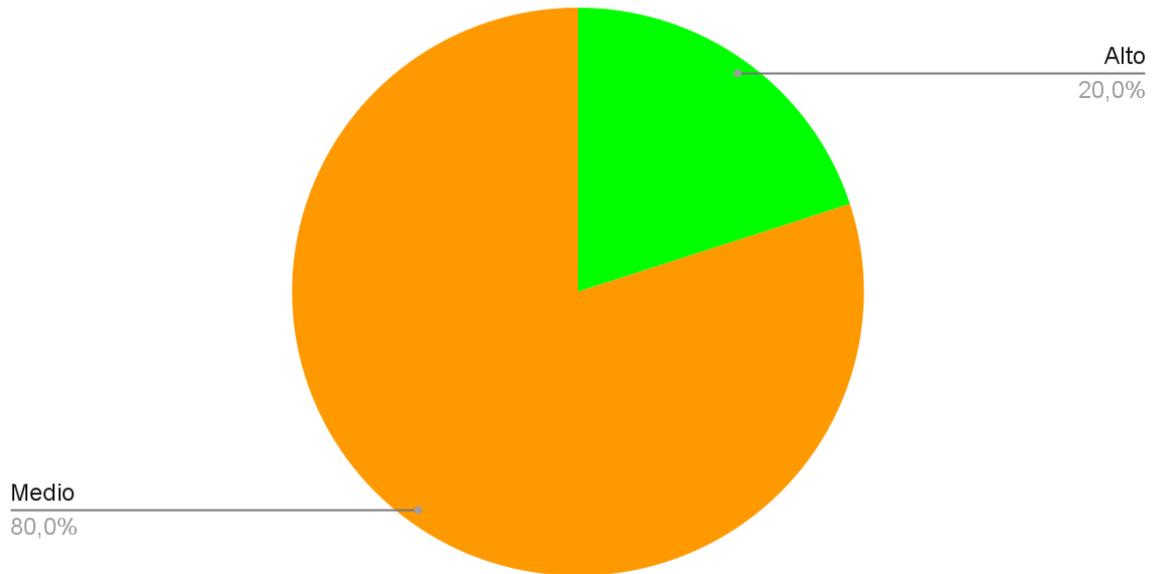
Gráfica 122. Situación económica de las familias de los alumnos que consideran raras o extrañas las personas que no se asemejan a las demás.



Los que cometen actos machistas, de los cuales son conscientes y que los intentan remediar y que, además, también son hombres, han marcado un 0% que provienen de familias de renta baja, un 20% de las altas y un 80% de las medias.

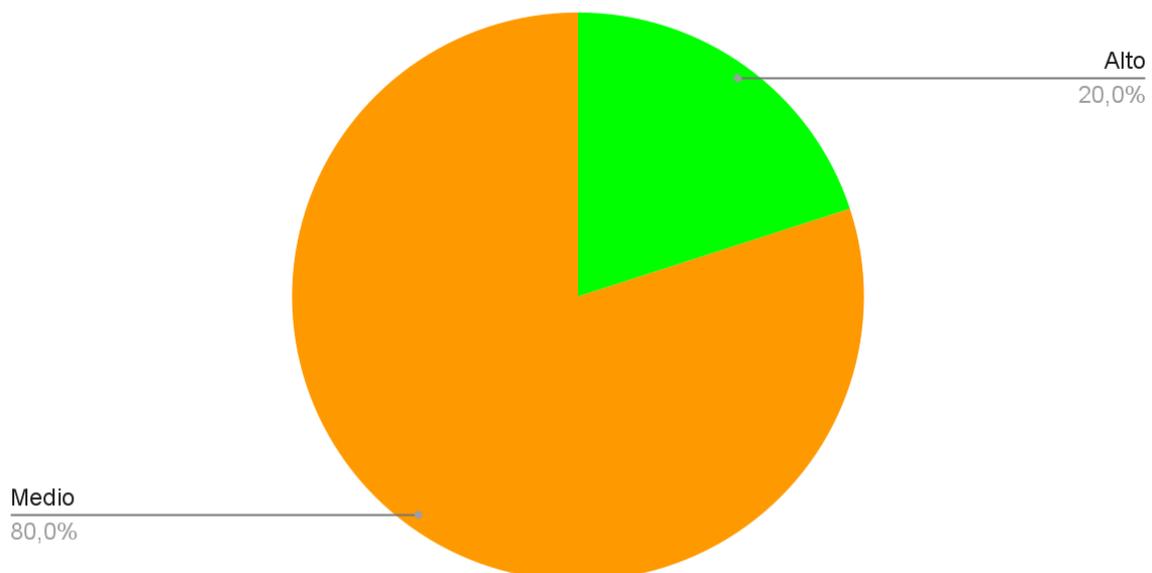
Gráfica 123. Situación económica de las familias de los alumnos que perciben que cometen actos machistas que intentan remediar

238



Y, por último, los hombres que consideran que las mujeres que han sufrido violencia de género se lo merecían provienen de familias de renta alta en un 20% de los casos, un 80% de las medias y un 0% de las bajas.

Gráfica 124. Situación económica de las familias de los alumnos que consideran que las mujeres que han sufrido violencia sexista se lo merecían.



Según estos resultados de las rentas, hay más víctimas de rentas bajas que posibles agresores, en cambio, estos últimos aumenta en las rentas altas y medias.

6. Conclusiones

I) En referencia a las hipótesis de este estudio

239

Inicialmente conviene delimitar la cantidad de alumnos que han respondido la encuesta, que son 98, frente a la cantidad de alumnas que fueron 144 como se muestra en la Gráfica 2, lo cual suman un total de 245 respuestas, lo cual es la muestra de nuestro objeto de estudio. Esto ya indica también la predisposición de las mujeres a un mayor interés por ayudar a solventar el problema de la violencia de género tanto en las aulas como en los entornos digitales frente a los hombres que parecen tener un menos interés. Ello también se muestra en distintas respuestas como se puede percibir en la Gráfica 104 que analiza las si las mujeres han hecho algo para evitar que se sucedan actos machistas ya sean en las aulas o en Internet, y la Gráfica 105 que permite observar la respuesta de los hombres, donde el 27,1% de las chicas no ha hecho nada por evitar este tipo de violencia frente al 39,8% en hombres, lo cual muestra también un mayor interés por parte de las mujeres por erradicar este tipo de agresiones.

i. Micromachismos y violencia de género en Internet en la Vega Baja

La primera hipótesis a confirmar, consiste en averiguar si se producen micromachismos o violencia de género en Internet en la Vega Baja entre adolescentes. Para ello, es necesario conocer, mediante los resultados de las encuestas si las mujeres se han sentido agredidas o donde percibe el alumnado que se reciben más agresiones machistas.

Previamente, se realizó una evaluación referente a los conocimientos del alumnado sobre violencia de género y micromachismos, los cuales son evidentes en cuanto al primer concepto, ya que un 93,1% del alumnado lo entiende en su totalidad (Gráfica 7), pese a la leve variación de 88,8% en hombres (Gráfica 8) frente al 95,8% de las mujeres (Gráfica 9). En cambio, la concepción del segundo concepto, los micromachismos, ya existe una mayor diferencia, ya que solamente un 40% del total de los alumnos, incluyendo ambos sexos, entienden su significado, como se muestra en el Gráfico 10. Además, la variación por sexos también es muy pequeña, ya que el 35,7% de los hombres conoce lo que significa micromachismo (Gráfico 11) y el 41,7% de las mujeres también lo conocen (Gráfica 12). De lo cual, se extrae que se podría incidir en las escuelas mucho más en estos pequeños detalles que luego se pueden trasladar a otros entornos, como es el caso de los digitales.

Conviene aclarar que los alumnos y alumnas de la Vega Baja han presenciado mucha más violencia de género en Internet que en las aulas, ya que en el primero se obtuvo un 75,9% de respuestas afirmativas y en el segundo 43,2% (como se muestra en la Gráfica 16 y Gráfica 13, respectivamente), por lo que, evidentemente, se produce mucha más violencia de género en entornos digitales que en las aulas independientemente del género, aunque si se evalúa este último nos encontramos que las mujeres perciben mucho más esta violencia, tanto en las aulas (54,8%), como se muestra en el Gráfico 15, como en Internet (79,8%), como nos enseña el Gráfico 18. Ello comparado con el de los hombres, que lo han presenciado en Internet también más que en las aulas, pero menos que las mujeres, ya que un 69,4% lo ha presenciado en Internet (Gráfico 17) y un 25,5% en las aulas (Gráfica 14).

Claramente existe la violencia de género y que esta es sufrida mayoritariamente por las mujeres cuando el 32% de las mujeres, como se observa en la Gráfica 20, ha sufrido violencia de género o micromachismos, frente al 9,2% de hombres (Gráfica 21).

Existe una clara diferencia en cuanto a las consecuencias psicosociales que puede generar el hecho de sufrir violencia de género en alguna de sus formas en cuanto a cómo perciben esas consecuencias las personas que si la han sufrido en comparación con aquellas que no lo han sufrido. Por ejemplo, una clara evidencia de ello, como se muestra en la Gráfica 22 y en la Gráfica 23, es la creencia por parte de los que no han sufrido agresión ninguna de que las personas que sí que la han sufrido, tienen miedo a ir a clase. Lo cual no quiere decir que no la tengan, pero contrasta, por ejemplo, con otra consecuencia, la culpabilidad. Es decir un sentimiento de culpa generado por haber sufrido la agresión como que el hecho de haberla sufrido sea a causa de ellas mismas, no por culpa del agresor, sino por la manera que tienen ellas de comportarse. Esta culpabilidad no es percibida de igual manera por las personas que han sufrido algún tipo de agresión con la violencia de género, pero sí por las que sí que lo han sufrido en su propia piel. Lo mismo sucede con los cambios alimentarios, es mucho mayor en las alumnas que respondieron que si habían sufrido violencia de algún tipo, ya sea por sus parejas o por compañeros de clase, frente a aquella parte del alumnado que no ha sufrido ningún ataque de este tipo.

Los modelos educacionales de los padres y madres y su influencia en las víctimas de mujeres que han sufrido violencia de género también es importante para este estudio. La Gráfica 25 y 26, nos muestra que hay un incremento de casi el 10 por ciento en cuanto al modelo autoritario de las alumnas que han sufrido algún tipo de agresión que pueda estar relacionada con la violencia de género, tanto por sus parejas como por algún compañero de clase, respecto al total de alumnos y

alumnas que han respondido a la pregunta 6 del apartado d. donde el porcentaje es menor. En cambio, si se evalúa el total del alumnado, incluyendo ambos sexos, que no han sufrido este tipo de agresiones, el modelo autoritario cae y aumenta el modelo permisivo. Lo cual nos puede llegar a indicar que el modelo autoritario sí que podría ser un indicativo, aunque leve, de poder sufrir violencia de género en la adolescencia o también en la etapa adulta.

241

En cuanto a la afirmación “las agresiones perpetradas por grupos son peores que las que realiza una sola persona”, las mujeres, como se muestra en la Gráfica 29, consideran en un 63,19% que esta consideración es cierta frente a un 72,4% de hombre que también lo consideran, como se muestra en la Gráfica 30. En cuanto a los hombres (Gráfica 44), el porcentaje que siempre respeta las normas de convivencia es de un 53,1%, el que las respeta con frecuencia de un 39,8%

Existen dos gráficas, una la 40 para hombres y la 41 para mujeres, que muestran las respuestas de las cuales tenían que marcar aquellas que consideraban ciertas. Con ello se pretendía averiguar posibles agresores entre el alumnado adolescente de la Vega Baja. Así, la primera consideración que hacen los hombres, la cual se presenta como la mayoritaria es la afirmación de que “me doy cuenta de que cometo actos machistas que intento remediar” en un 38.8%, es decir, que 4 de cada 10 alumnos ha cometido algún acto machista, lo cual es casi la mitad de todos ellos. La segunda frase, también preocupante, es la de que las mujeres no reciben agresiones simplemente por el hecho de serlo, como han afirmado un 36,8% de los hombres. Por otro lado, un 12,2% considera que las personas que no se asemejan a las demás son raras o extrañas, a la vez que un 10% solamente de todos los hombres considera que la violencia de género no debería de existir, un 5,1% afirma que cuando alguien comete una agresión contra una mujer es porque esta se lo merece y otro 5,1% afirma que han cometido agresiones machistas con tal de poder integrarse entre sus amistades. Estos datos son bastante importantes para evaluar en otro tipo de preguntas a los posibles agresores que se pueden extraer de esta gráfica.

Otro dato importante para poder averiguar posibles agresores entre los encuestados, era por medio de la Gráfica 38, precisamente aquellos alumnos que marcaban la casilla de que no cometían actos machistas por miedo a las represalias, que fue contestada por un 13,2% de hombres.

Otro dato interesante es poder ver en que medida el alumnado respeta las normas de convivencia. En este caso, las mujeres presentan un mayor seguimiento de dichas normas en un 72,9% que las respeta siempre, un 22,2% con frecuencia y un 4,9% a veces, lo cual se puede visualizar en la Gráfica 43. En cuanto a la Gráfica 44, que muestra el resultado de los alumnos, se

observa una disminución en la respuesta que trata sobre que siempre respetan las normas de convivencia en un 53,1%, mientras que asciende “con frecuencia” a un 39,8%, el “a veces” se mantiene más o menos en un 6,1%.

La Gráfica 20 nos enseña que el 68,1% de las mujeres no ha sufrido violencia de género o ningún tipo de micromachismo, pero que el 29,9% sí que lo ha sufrido a veces y un 2,1 de manera muy frecuente. En cuanto a la tipología de agresiones, se destaca que las verbales son las que más se han reproducido según los alumnos (Gráfica 24) con un 44,1%, seguida de las agresiones psicológicas con un 18,3%, las sexuales con un 17,2%, las físicas con un 8,6% y un 7,5% para las virtuales.

Por todo ello se puede afirmar que sí que existe violencia de género virtual entre los adolescentes de la Vega Baja, que puede tener forma de amenazas o insultos, pero que también puede consistir en espiar o controlar lo que hace tu pareja en todo momento. En los siguientes apartados estudiaremos más detalladamente, con base en los resultados obtenidos, la influencia del anonimato para la comisión de agresiones por los medios virtuales, si las víctimas sufren una revictimización constante a través de las redes digitales, así como si conocido como ciclo de la violencia de género se reproduce en dichos espacios de Internet, así como intentar comprender como se forman estos comportamientos machistas y como el profesorado puede hacer algo para evitar que sucedan este tipo de agresiones sexistas en las aulas o recomendarles técnicas prosociales para navegar por Internet de manera respetuosa con las demás personas.

ii. Anonimato favorece la violencia de género en Internet

Otra línea de investigación de nuestro estudio, es estudiar si el anonimato favorece la violencia de género en internet. Por medio de nuestra encuesta, en las preguntas del apartado e. se puede analizar esta variable. Así, en la pregunta 2 de dicho apartado y como se muestra en la Gráfica 58, se puede observar que solamente el 42,9% del total del alumnado utiliza siempre su nombre para identificarse en Internet, es decir, 4 de cada 10 adolescentes de la Vega Baja se identifica bajo su nombre real tanto en redes sociales como en cualquier otro sitio por el que naveguen por los espacios digitales. Pero, por contra, 6 de cada 10 o no utiliza nunca su nombre o lo hace a veces, por lo que se puede afirmar que el anonimato en Internet es una herramienta bastante utilizada

por el alumnado con todo lo que ello significa, ya que puede favorecer el ciberacoso³⁰⁴. Los alumnos prefieren la ausencia de control y poder moverse libremente por Internet, en el caso de cometer una agresión digital contra otra persona, si utiliza el anonimato será posible de identificar, además, será inmediata y puede ser difundida para que otras personas continúen participando de la agresión, lo cual en el entorno escolar no tiene por qué suceder. De hecho, una de las principales diferencias de las agresiones escolares a las digitales es precisamente esa, es mucho más magnificada en Internet y puede ser realizada por muchas más personas y recibirlas durante las 24 horas del día, que en la escuela donde se limita a unas horas concretas al día y solamente se enteraría de la agresión la víctima, el agresor o agresores y los posibles testigos.

Asimismo, también encontramos en nuestro estudio que la práctica del anonimato está más extendida en hombres que en mujeres como se mostró en la Gráfica 59, cada 5 de 10 alumnas, es decir, el 50%, utiliza siempre su nombre para identificarse en espacios digitales, mientras que, como se muestra en la Gráfica 60, 3 de cada 10 alumnos se identifica con su nombre real. Esto nos puede llevar a distintas conclusiones, por ejemplo, que el género masculino esté más familiarizado con Internet que el femenino, aunque se desconoce si esa sería la primera causa o porque la comisión de delitos también está más extendida en hombres que en mujeres por razones culturales influenciadas por el patriarcado.

En la pregunta 3 del apartado e., también muestra como una parte del alumnado no actúa igual cuando se encuentra en la escuela o en cualquier otro espacio físico a cuando está navegando por Internet o por las redes sociales. De hecho, como nos mostraba la Gráfica 61, el 18,8% del alumnado reconoce que actúa de manera distinta cuando se encuentra en Internet y el 8,2% asume que es menos respetuoso que en la escuela. Además, el 6,5% tiende a realizar insultos contra otras personas con una mayor frecuencia. Todo ello nos indica que sí hay un favorecimiento de los beneficios de impunidad que aporta el anonimato para cometer actos despectivos contra otras personas, entre los cuales se encuentran las agresiones machistas que, en este caso, son virtuales. De hecho, como muestran la Gráfica 62, referente a las respuestas de las mujeres a la pregunta 3 del apartado e., y la Gráfica 63, que muestra los resultados de la misma pregunta, pero en hombres, se encuentra, por tanto, una clara diferencia entre chicos y chicas en la respuesta “realizo insultos con mayor frecuencia que en espacios no virtuales” con un 12,2% en los primeros y un 2,1% en los segundos. Esto explicaría también por qué en la pregunta anterior había más hombres que mujeres que se favorecían de los “beneficios” de no identificarse

³⁰⁴ Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Alexandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

por los medios virtuales. La misma respuesta, pero formulada al revés y que también se encuentra entre las respuestas a la pregunta 3 del apartado e., es si los alumnos miden sus palabras cuando usan las redes sociales con tal de no agredir a nadie y en esta respuesta, como se mostró anteriormente, encontramos que el 88,2% de las mujeres ha marcado dicha opción, frente al 50% de hombres, lo cual confirma esta nueva hipótesis de que son más los chicos que las chicas los que cometen este tipo de agresiones verbales por internet seguramente beneficiándose del anonimato.

Para obtener información de dónde se producen más agresiones sexistas, recurrimos a la pregunta 4 del apartado e., donde se formulaba a los alumnos que contestaran el lugar en el que percibían que se producía más violencia machista. Por medio de la Gráfica 64, la respuesta mayoritaria, con un 56,3% es que se producen más en Internet, aunque también en la escuela y un 24,9% que solamente se producen en Internet. Por tanto, un 81,2% del total del alumnado, considera que se producen en Internet ya sea exclusivamente en ese espacio o también en el entorno escolar.

Conviene aclarar también, que tanto el 34,4% de las mujeres, como se muestra en la Gráfica 69, se ha sentido espiada o controlada por los medios digitales y también un 30,6% de los hombres ha tenido la misma sensación, como se observa en la Gráfica 70. Esa diferencia es mucho mayor si evaluamos las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión previamente en un 45,7%, como se muestra en la Gráfica 71, sumando las que lo sienten a veces o con mucha frecuencia, es decir, ambas respuestas positivas, frente al resultado de hombres y mujeres que nunca han sufrido ningún tipo de agresión sexista y que el 27,9%, como se permite visualizar en la Gráfica 72, también se ha sentido controlado o espiado en internet.

Por último, la Gráfica 74 también muestra el porcentaje de mujeres que ha recibido mensajes amenazantes o micromachismos de carácter sexista a través de Internet es de un 24,3% y el de hombres de un 16,3%, como se muestra en la Gráfica 75. En cambio, en la Gráfica 76, encontramos que, las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión previamente, un 50% de ellas ha recibido mensajes amenazantes por los medios virtuales, de las cuales más de la mitad la ha sufrido sin conocer la identidad del agresor y un tercio conociendo la identidad del agresor. Mientras que, el alumnado, incluyendo ambos sexos, que no ha sufrido ningún tipo de agresión sexista, pero que sí que ha marcado la casilla en la que afirman haber recibido mensajes amenazantes lo conforman, solamente, un 14,7%.

Con todo ello, podemos afirmar que sí, el anonimato favorece la reproducción de violencia de género por los medios virtuales más que en los físicos, como sería, en este caso, en la escuela. Además, esta violencia es más propensa a cometerla los hombres usando el anonimato, es decir, que no utilizan ninguna información que les pueda relacionar con su verdadera identidad. Todo ello puede servir de cara a prevenir este tipo de conductas o centrarse en las víctimas que ya han sufrido algún tipo de agresión previamente, ya que podrían ser más vulnerables a las agresiones virtuales que las que no han sufrido ningún tipo de violencia como se ha mostrado mediante datos en este apartado.

iii. Revictimización en entornos digitales

Esta afirmación se realiza, ya que cuando se estigmatiza a una víctima para que ella se sienta culpable de lo que ha sucedido puede acrecentarse en entornos digitales a causa de que, con estos, no hace falta estar en presencia de la víctima, sino que se pueden utilizar las redes sociales o las aplicaciones de mensajería instantánea durante 24 horas al día y con ellas continuar agrediendo o estigmatizando a la víctima.

En este estudio, hemos conseguido delimitar a las víctimas, averiguar cómo estas se sienten y también cómo piensan respecto a los posibles agresores o agresoras, así como de la actuación del profesorado para hacer frente a este tipo de agresiones. En este apartado, nos centraremos en analizar los resultados referentes a las víctimas y como estas pueden llegar a sentirse culpables por ello o como los agresores u otras personas pueden pensar que son ellas las culpables de haber sufrido una agresión machista. Todo ello se puede trasladar a Internet, acrecentar la revictimización y estigmatizar a la víctima evitando con ello una pronta recuperación.

Víctimas

En la Gráfica 20, se muestra el resultado de las mujeres a la respuesta de si han sufrido algún tipo de violencia de género o micromachismo, de las cuales un 68,1% afirma que nunca las ha recibido, un 29,9% a veces y un 2,1% de manera muy frecuente, es decir, 3 de cada 10 alumnas de la Vega Baja, ha sufrido violencia de género o algún micromachismo alguna vez en su vida.

La Gráfica 24 nos muestra, por tipologías de agresiones relacionadas con la violencia de género, el tipo de violencia más recibida por parte del alumnado. Así, destacamos que las agresiones

verbales es las que más se suceden en un 44,1% de los casos, seguidas de las psicológicas en un 18,3% y de las sexuales un 17,2%. En cambio, las que menos se dan son las virtuales en un 7,5% y las físicas en un 8,6%, mientras que el 4,3% no ha sufrido ninguna de esas agresiones.

246 Para conocer si el alumnado ha recibido algún mensaje amenazante o micromachismos por Internet, debemos recurrir a la Gráfica 73 en términos totales, donde un 21,6% del alumnado ha recibido este tipo de agresiones virtuales. En cambio, Ese porcentaje aumenta considerablemente hasta el 50% en mujeres que han sufrido algún tipo de agresión previamente. De este parte se puede deducir que, si el 50% de las mujeres ha sufrido violencia machista anteriormente a la de la encuesta ha recibido y comentarios machistas a través de internet, el otro 50% que ha marcado que nunca las ha recibido, significa que las ha recibido cara a cara, ya sea a través de agresiones sexuales, físicas, verbales o psicológicas.

La Gráfica 68, por su lado, nos permite conocer si el alumnado se siente espiado o controlado por Internet el cual ha respondido que sí, a veces, un 24,9% y con mucha frecuencia un 6,5%. De estos porcentajes, en mujeres, como se muestra en la Gráfica 69, 29,8% afirma que si, a veces y un 4,6% con mucha frecuencia. En cambio, en la Gráfica 71, donde se plasman las respuestas de las mujeres que han sufrido agresiones machistas previamente, las respuestas aumenta, sobre todo en las que se sienten espiadas o controladas con mucha frecuencia, las cuales asciende a un 12,5% y las que solamente lo sienten a veces un 33,3%. Lo cuales son datos muy significativos y afirman que dicha violencia se percibe también en internet y eso les genera, a las víctimas, perpetuarse en dicho rol durante las 24 horas del día.

También se ha dado la afirmación “un piropo no deseado es una forma de agresión”, 63,2% de mujeres ha marcado esta respuesta como ciertas, mientras el 29,6% de hombres, cómo se muestra en la Gráfica 29 para las alumnas y la Gráfica 30 para los alumnos.

Culpabilidad

Si una víctima se siente culpable de haber sufrido la agresión significa que ella misma se ve como posible víctima ante relaciones futuras. Si el entorno la percibe como culpable también, la perpetúa en dicho rol de víctima lo cual dificulta que esta se pueda recuperar de las agresiones futuras y, además, es un añadido factor de riesgo para asumir dicho rol en futuras relaciones sentimentales

Por medio de la Gráfica 86, en la que se mostraba a los alumnos una serie de afirmaciones relacionadas con las relaciones de pareja, para que marcaran aquellas opciones que consideraban más acertadas. Entre ellas, destaca, para el resultado que queremos obtener aquí, la afirmación “tu pareja te hace sentir culpable”. Esta respuesta ha sido marcada por 4,1% del total del alumnado, pero, si hacemos distinción de sexos, es decir, la Gráfica 87 para las mujeres y la Gráfica 88 para los hombres, obtenemos resultados no muy distintos, ya que 3,5% de las mujeres ha marcado esta opción y, los hombres el 4,1%. En cambio, si evaluamos solamente a las mujeres que han sufrido violencia de género o algún tipo de micromachismo con anterioridad al estudio, esta cifra aumenta a un 8,3%, el doble de la media de mujeres en términos totales.

Otra de las preguntas de respuestas múltiple en las que el alumnado tenía que marcar las afirmaciones que consideraba ciertas, que corresponde a la Gráfica 28, nos sirve para analizar otra de las respuestas que está relacionada con la culpabilidad en la afirmación, que es cierta para el 50,6% del alumnado, de que “las mujeres agredidas suelen ser culpabilizadas”. Además, el la Gráfica 29 se muestra que para el 64,6% de las mujeres esta afirmación es cierta frente al 28,6% de los hombres.

En la Gráfica 22, se le preguntó al alumnado por las consecuencias psicossomáticas que podía tener una víctima de violencia de género tras sufrir una agresión. Con ello, se pretende tener una ligera idea de la concepción que puede tener el alumnado sobre las víctimas. Entre dichas respuestas destacamos, para este apartado, la culpabilidad la cual, según nos muestra la Gráfica 23 referente a las mujeres que sí que han sufrido algún tipo de agresión sexista previamente, que ha sido marcada por el 55,1% de estas, mientras que, para contrastar, un 37% en el alumnado, incluyendo ambos sexos, que no ha sufrido ningún tipo de agresión.

Conclusión.

Las víctimas se revictimizan por de manera más exacerbada a causa de las los medios digitales por diversas razones como hemos visto anteriormente. La principal es la que las plataformas virtuales facilitan la agilidad en las comunicaciones tanto de las buenas como de las malas, como pueden ser las agresiones virtuales como insultos, amenazas, chantajes, etc. Todo eso hace que, una víctima que ha sufrido, en este caso violencia de género, se sienta responsabiliza por haber recibido la agresión y que el entorno, además, también lo perciba como tal, lo cual acrecienta ese sentimiento, la estigmatiza y la perpetúa en el rol de víctima.

iv. El ciclo de la violencia de género en un entorno digital

El ciclo de la violencia consiste en cuatro fases comentadas en el Capítulo 3, apartado I. Ahora bien, conviene analizar mediante los resultados de nuestra encuesta si este ciclo se perpetúa o se ve favorecida por los entornos digitales. Para ello, se ha de evaluar cada fase y la mejor manera sería por medio de entrevistas individuales a mujeres maltratadas. Debido a que nuestro estudio no hemos conseguido ninguna entrevista a adolescentes que haya sufrido este tipo de maltrato y poder compararlas con otras entrevistas, nos tenemos que guiar por las gráficas que hemos obtenido por medio de las encuestas enviadas al alumnado de la Vega Baja.

248

Etapa de la tensión

Esta primera fase del ciclo de la violencia es en la que se acumula la tensión que puede conducir a la siguiente fase, la cual se caracteriza por la agresión. Por lo que es interesante ver como gestionan los problemas los alumnos. Así, por un lado, tenemos la Gráfica 94, que, en términos totales, nos muestra la forma de gestionar del alumnado el hecho de que su pareja les pueda llevar la contraria en una situación o en un tema en concreto. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: un 13,9% lo gestiona muy bien, mientras que un 42% simplemente bien, regular un 34,3%, mal un 8,3% y muy mal un 2,6%. Para conocer si existen variaciones entre sexos, es necesario recurrir a la Gráfica 95 para las alumnas y a la gráfica 96 para los alumnos. De ellas se extrae que, al 7,5% de las primeras lo llevan muy bien y un 43,1% bien, mientras que, en los segundos, muy bien lo gestiona el 18,2% y bien el 55,4%. En cuanto a regular, es decir, ni bien ni mal, ha sido marcada por el 33,8% de las chicas, mientras que los chicos en un 23,1%. Muy mal lo gestiona el 1,9% de las mujeres y mal el 13,8%, mientras que los hombres, muy mal un 2,5% y mal un 1%. De todo ello puede extraerse que quien peor lo gestiona son las adolescentes mujeres, más que los adolescentes hombres.

Etapa de explosión

En esta segunda etapa, se produce la agresión como forma de dominio. Por lo que sería interesante conocer, en este apartado la manera de gestionar los problemas que tiene el alumnado, para ello, la Gráfica 109, nos muestra, en términos generales, que el 71,8% del alumnado resuelve los problemas intentando buscar una solución pacífica. Tanto las mujeres como los hombres, como se puede observar en las Gráficas 110 y 111 respectivamente, ante tal afirmación se encuentran en los mismos porcentajes, ya que 7 de cada 10, tanto mujeres como hombres, gestiona los problemas de manera no conflictiva. Ahora bien, comienzan a apreciarse diferencias, por ejemplo en los que evitan los problemas, que se dé un 27,8% en mujeres y un

34,7% en hombres. Más mayor es la diferencia entre los que se frustran y no saben gestionar los problemas, lo cual es el 27,2% de las chicas y el 13,2% de los chicos. Menos leve, pero también más superior en los hombres, es la opción de enfadarse y responder con agresividad ante los problemas, la cual un 9% de las alumnas afirman que actúan de esta forma frente al 13,2% de los hombres. Por lo que se puede deducir de dichos datos que son los hombres los que tienden a frustrarse o a responder con una mayor agresividad que las mujeres

Otro dato interesante para estudiar en este apartado, son aquellos hombres que consideran que las mujeres que han sido agredidas por algún tipo de violencia machista, se lo merecían. La Gráfica 40 nos muestra eso precisamente mediante una pregunta de respuesta múltiple en la que el alumnado tenía que marcar cuáles de las respuestas les parecía cierta. De esta forma, se pudo extraer que el 38,8% de los hombres, que a su vez fue la respuesta mayoritaria, fue la afirmación: “me doy cuenta de que cometo actos violentos contra las mujeres que intento remediar”. En cambio en las mujeres, la respuesta más frecuente entre ellas tal y como se observa en la Gráfica 41, fue: “la violencia contra las mujeres solo por el hecho de serlo no debería de existir” con un 66%. Esto ya nos muestra que, tanto la mayoría de hombres, al menos 4 de cada 10, confiesa e intenta remediar que comete actos machistas, mientras que, la mayoría de las alumnas, pretende acabar con este tipo de violencia también. Asimismo, la segunda respuesta más marcada por los alumnos con un 36,8% fue: “las mujeres no reciben agresiones solo por el hecho de serlo”, mientras que, en las mujeres, consideran esta opción en un 15,2%, por lo que es la tercera opción más contestada. Mientras que, un 12,2% de los chicos y un 16,6% de las mujeres afirma que las personas que no se parecen a las demás les parecen raras o extrañas. Asimismo, un 10% de los hombres afirma que la violencia de género no debería de existir frente al 66% antes citado de las mujeres. Un 5,1 de los hombres afirma tanto que cuando alguien comete una agresión contra una mujer, esta se lo merece frente al 0,7% de las mujeres que considera esta misma opción. Todo ello muestra una clara predisposición a ser el hombre el que comete las agresiones. Todo ello a de evaluarse junto a las siguientes variables como posibles factores de reproducción de conductas machistas a causa del amor romántico.

Etapa de arrepentimiento

Esta tercera fase conocida también como “luna de miel” es donde se utiliza el perdón como arma manipuladora para que el agresor pueda evitar la culpa además que le muestra

arrepentimiento y le promete que no volverá a suceder para que, posteriormente, se vuelva a repetir el círculo comenzando por la primera fase de nuevo.

Por ello, en dicha etapa, conviene analizar la capacidad de perdonar de los alumnos, es decir, si les resulta fácil o, por contra, encuentran dificultades para ello. Así, en la Gráfica 97, nos encontramos que, incluyendo ambos sexos, el 44,1% no le costaría pedir perdón a su pareja, un 53,1% que dependiendo de la situación perdonaría o no y un 2,9% que no. En cambio, si evaluamos por separado a hombres y mujeres, se percibe que a los hombres les cuesta pedir menos perdón que a las mujeres, lo cual puede ser un dato significativo. De esta forma y como se mostró anteriormente en la Gráfica 98, en la que se evalúa a las chicas, y en la Gráfica 99, a los chicos, se extrae que al 36,1% de las mujeres no les cuesta pedir perdón frente al 56,1% de hombres que tampoco les cuesta, en cambio, las primeras, en un 2,8%, sí les cuesta pedir perdón frente a los segundos que están representados por un 2%. En cuanto el “depende”, un 61,1% de mujeres ha marcado esta opción, frente al 41,8% de hombres.

250

Mitos y creencias del amor romántico

En este apartado se pretende evaluar la incidencia de los mitos del amor romántico que han instaurado en las mentes de la sociedad una concepción del amor basada en el control, en los celos y en la exclusividad total de la otra persona.³⁰⁵ Para averiguar la incidencia de esta forma de amar patriarcal, se realizaron diversas preguntas al alumnado con tal de conocer si estaban influenciados por este tipo de amor y, a su vez, reproducían conductas machistas, independientemente que sean o no conscientes de ellas.

En la Gráfica 78 se muestra qué piensa el alumnado que debe ser el amor cuando se tiene pareja. Pero, para evaluar mejor la incidencia de estas respuestas, concluiremos con la Gráfica 79, para entender que es lo que piensan las alumnas y la Gráfica 80, que muestra el resultado de los alumnos. De estas gráficas puede extraerse que los hombres estarían más influenciados por el amor romántico que las mujeres y que, por lo tanto, estarían más expuestos a cometer actos violentos contra sus parejas, sobre todo en lo referente a los celos y a que el amor debe ser exclusivo, ya que el 4,9% de las mujeres afirma que los celos son una muestra de amor frente al 10,2% de los hombres y lo mismo sucede con la afirmación de que el amor debe ser exclusivo y que ambas partes de la pareja deben de pertenecerse, en la que las alumnas han marcado esta opción un 12,5%, es decir, que una de cada dos lo afirma, frente al 22,4% de los hombres, es

³⁰⁵ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 211-214

decir, 2 de cada 10 y, por lo tanto, el doble de hombres tiene esta concepción del amor. En cambio, las respuestas mayoritarias han sido; la primera, con un 86,1% en mujeres y un 82,2% en hombres, que la pareja necesita su espacio e intimidad; la segunda, con un 84% de chicas y un 75,5% de chicos, que se ha de respetar y tener en cuenta los deseos de la pareja; y, por último, la tercera opción más marcada por el alumnado, es la de que hay que ser fieles, en la que el 75,5% de las alumnas lo considera frente al 63,3% de los hombres. Esta consideración de fidelidad, no tiene por qué ir ligada a la exclusividad y la posesión, sino al respeto a tu pareja.

En cambio, en la Gráfica 86 se muestran los resultados de otra de esas preguntas de respuesta múltiple que tuvo que contestar el alumnado y que tienen relación con los mitos y creencias del amor romántico. La pretensión era conocer la incidencia de dichos mitos en el alumnado. De esta forma, nos encontramos que, tanto mujeres (Gráfica 87) como los hombres (Gráfica 88), tuvieron las dos mismas respuestas mayoritarias. La primera de ellas es intentar tener en cuenta los deseos de la otra persona y respetarla, con un 91,7% en mujeres y un 81,6% en hombres y, la segunda afirmación, consistente en que los alumnos cambian su comportamiento si algo no es del agrado de sus parejas fue marcada por el 52,8% de las alumnas y el 65,3% de los alumnos. En cuanto a las concepciones del amor romántico, encontramos que, la creencia de que tu pareja es responsable de tu felicidad fue marcada por el 16,7% de las chicas y por los chicos en un 23,5%, pero también, por otro lado, que el hecho de que el hombre debe tomar las decisiones importantes y proteger a la mujer fue marcada por el 9,2% de los alumnos frente al 3,5% de las alumnas. En cambio, en otras afirmaciones encontramos que, el hecho de tener que comprobar si lo que dice tu pareja es cierto o no se da en un 10,4% de las mujeres y un 5,1% en hombres. Pero también, el hecho de poner en duda los sentimientos de tu pareja, también se ha marcado en un 10,4% del total de las alumnas y por un 9,2% de los alumnos.

Redes Sociales e Internet

La cuestión es si ese ciclo de violencia puede reproducirse en los entornos digitales. Sí que conocemos, por ejemplo, a través de la Gráfica % que se producen más agresiones a través de Internet, que en la escuela, pero, ¿realmente se reproduce ese ciclo? La respuesta es que sí, lo hace. La siguiente pregunta igual sería, ¿cómo?. Pues muy sencillo, la fase de la tensión no tiene por qué reproducirse físicamente, puede ser virtualmente y lo mismo sucede con la fase de la explosión, no tiene por qué ser una agresión física, puede ser virtual donde se incluiría la psicológica o las agresiones verbales. Todo ello, junto a una última etapa antes de comenzar el

círculo de nuevo, la del arrepentimiento, en la que el agresor no necesita arrepentirse, pedir perdón y comentar que eso no se va a volver a repetir cara a cara, sino que perfectamente puede utilizar un medio digital como pueden ser las redes sociales o las aplicaciones de mensajería instantánea.

252

Lo que es evidente, es que agresiones a través de internet se están produciendo a gran escala, esta afirmación se sustenta en la Gráfica 16, donde se muestra los resultados referentes a si el alumnado ha presenciado violencia de género en Internet y cotejarla con la Gráfica 13, la cual hace alusión a si han presenciado dicha violencia, pero en las aulas. Así, en las aulas, en términos generales, un 56,7% del alumnado no ha presenciado este tipo de violencia en las aulas, mientras que el 36,3% la ha presenciado a veces y el 6,9% con frecuencia. En cuanto a la típica distinción entre hombres y mujeres, nos encontramos que las mujeres han presenciado este tipo de violencia en un 54,8%, ya sea a veces o con frecuencia, como se muestra en la Gráfica 14 y un 25,5%, en la misma respuesta, pero en los hombres (Gráfica 15). Por contra, el 45,1% de las chicas no ha presenciado violencia de género en las aulas y el 74,5% de los chicos tampoco. En cambio, en Internet, esos porcentajes cambian radicalmente, ya que, en términos generales, como se muestra en la Gráfica 16, el porcentaje del alumnado, incluyendo ambos sexos es de un 75,9%, ya sea que la hayan presenciado a veces o con frecuencia, pero, esta vez, no hay tanta diferencia entre hombres y mujeres, ya que el 20,1% de los hombres no ha presenciado violencia de este tipo por los medios digitales (Gráfica 18) frente al 30,6% de las mujeres (Gráfica 17). Estos resultados nos indican que la violencia de género y los comportamientos machistas están mucho presentes en los medios digitales que en los físicos, como en la escuela.

Por otro lado, conviene aclarar que el 21,6% del alumnado, ha sufrido algún tipo de mensajes amenazantes o micromachismos por Internet, como se muestra en la Gráfica 73, ya sea conociendo la identidad del agresor o sin conocerla. Esta proporción es ligeramente mayor en mujeres, con un 24,3% (Gráfica 74) que en hombres, con un 16,3% (Gráfica 75).

Algo similar sucede con la Gráfica 68 en la que se preguntaba al alumnado si se sienten espiados o controlados por Internet un 31,4 ha respondido que sí, que a veces o con mucha frecuencia. Esta cifra es ligeramente superior en mujeres que en hombre, pero no existe una gran diferencia, ya que las primeras se han sentido de esta forma un 34,4% (Gráfica 69) y en hombres un 30,6% (Gráfica 70)

Otro dato conveniente a aclarar, es si los agresores son los mismos en la escuela que en Internet. Según establece la Gráfica 66, las mujeres opinan que si en un 20,8% de los casos y los hombres

en un 16,2%, como se aprecia en la Gráfica 67. En cambio, los que piensan que a veces si lo son, pero otras no, es un 60,% en las alumnas y un 50,2% en los alumnos. En cuanto a la opción de que no son los mismos, es mayor en los chicos, con un 33,5%, que en las chicas, con un 18,5%.

Asimismo, en la Gráfica 64 se muestran los resultados a la pregunta que se realizó al alumnado sobre dónde percibe que hay más agresiones sexistas, si en Internet o en la escuela. Así, el 24,9% respondió que en Internet, pero, el 56,3% consideró que en Internet aunque percibía que también en la escuela, aunque en menor medida. En cambio, los que opinan que solamente en la escuela fueron un 5,3% del alumnado y los que afirmaron que se produce más en la escuela, pero también en Internet, un 13,5%. Tras este análisis se puede afirmar que se recibe mucha más violencia sexista por las redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea que en la escuela, siempre, según la percepción de los encuestados y encuestadas.

La Gráfica 62 y 63 nos muestra cómo se comportan las alumnas y los alumnos, respectivamente, cuando se encuentran en los espacios digitales. Así, se denota que, el 88,2% de las mujeres y el 50% de los hombres intenta medir sus palabras con tal de no ofender ni dañar la integridad moral y/o psicológica de otra persona. El 16,7% de las alumnas y el 21,4% de los alumnos, actúa de manera distinta a si se encontrara en un espacio físico. De igual manera, el 12,2% de los hombres tiende a realizar insultos con una mayor frecuencia frente al 2,1% de las mujeres que también lo hace. De ahí que pueda extraerse que los hombres puedan tener una mayor predisposición a cometer agresiones por los medios virtuales. Se reafirma con la afirmación “eres menos respetuoso/a cuando estás en Internet que en la escuela”, la cual fue marcada por el 6,2% de las mujeres frente al 10,2% de los hombres.

De todo ello, se puede deducir, que el alumnado no se comporta de la misma manera cuando se encuentra navegando por las redes sociales o utilizando aplicaciones de mensajería instantánea que si estuviera, como en el entorno escolar, en un espacio físico. En definitiva, se producen muchas más agresiones en Internet relacionadas con agresiones verbales o psicológicas como pueden ser los mensajes amenazantes o el stalking (espiar por las redes sociales a alguien sin su consentimiento, violando la intimidad de la otra persona).

Conclusiones

Puede ser, aquellos que no gestionen bien las emociones como el rechazo o la contradicción de opiniones, así como una facilidad importante para el arrepentimiento o considerar que la mujer

que ha sufrido agresiones de algún tipo relacionadas con el machismo, puedan ser posibles agresores que reproduzcan este tipo de violencia. Ahora bien, ¿se da esta violencia en las redes digitales? Tras el análisis realizado, se puede determinar que sí, pero con matices. Es decir, la agresión de la fase de la explosión no podría producirse de manera física, pero si verbal o psicológica como las amenazas o un mayor control de querer saber qué es lo que realiza tu pareja en todo momento, en cambio, tanto la primera fase como la segunda pueden darse por estos medios a la perfección y reproducir el ciclo de la violencia sistemáticamente y tal vez de una manera más constante en el tiempo y directa, ya que, si anteriormente, cuando no existían las nuevas tecnologías, la violencia podía limitarse al hogar u otros espacios físicos, ahora se puede trasladar a cualquier momento del día. Toda esta violencia se ve acrecentada por el anonimato, por el uso de Internet para cometerla y también, por los mitos y creencias que el amor romántico, por medio del patriarcado, ha implantado en imaginario colectivo de la sociedad y que fomentan que este tipo de conductas machistas se sigan reproduciendo y que, incluso, puedan adaptarse a las nuevas tecnologías y que, el conocido ciclo de la violencia, característico de la violencia de género, se reproduzca también por los medios digitales a una mayor velocidad.

v. Hace falta influir en las escuelas y en el núcleo familiar para reducir los actos machistas.

Siempre hace falta influir en las escuelas debido a que es el único espacio donde el alumnado no está con sus progenitores y es el entorno más favorecedor para aprender herramientas relacionadas con las relaciones sociales que sean empáticas y prosociales.

Para ello, es necesario un profesorado, un departamento de dirección y otro de orientación formados en materia de violencia de género y que sepan identificar tanto las posibles víctimas como los posibles agresores mediante técnicas explicadas en el apartado III y VI del capítulo 3 donde se hacía una revisión de las evidencias ya estudiadas. Pero no solo se puede prevenir mediante la identificación, sino también desde la concienciación, mediante programas de sensibilización donde se forme a los alumnos a respetarse entre ellos, no solo en las aulas, sino también en aquellos lugares donde pasan mucho más tiempo como pueden ser los espacios virtuales. De igual manera, si se comete una agresión sexista, han de saber actuar, hacerle frente y remediarla tajantemente sin estigmatizar ni a la víctima ni al posible agresor o agresora, con tal de

evitar los efectos de la profecía autocumplida³⁰⁶ o una revictimización³⁰⁷ por parte de otros compañeros o del mismo profesorado.

Asimismo, mediante los resultados de la encuesta enviada y realizada al alumnado de la Vega Baja, encontramos que realmente sí que hace falta una mayor concienciación por parte del profesorado. No sólo por el resultado de la pregunta 4 del apartado f. referente a si el alumnado denuncia o no que, pese a que no hay una gran variación entre sexos, al menos en términos generales, un 40% del total de todo el alumnado dice que si que denuncia al profesorado dichas agresiones frente a un 60% que no, como se muestra en la Gráfica 1112. Con ello ya se percibe que un 60% de no denuncia por diversas razones, entre las cuales, como se muestra en la Gráfica 107, las alumnas no actúan por desconocimiento de cómo hacer frente a este tipo de violencia en un 75% de los casos y un 51,3% en los hombres como se muestra en la Gráfica 108. Ello nos indica que el desconocimiento es la principal causa, por lo que es muy importante que los alumnos, por medio del profesorado, aprendan como resolver problemas de manera asertiva.

Por otro lado, el alumnado también ha calificado las actuaciones del profesorado en cuanto a las actuaciones que realizan estos últimos frente a las agresiones machistas. Así, en la Gráfica 116, las mujeres han respondido que las actuaciones del profesorado es mala en el 13% de los casos y muy mala en el 7,1%, mientras que, como se observa en la Gráfica 117, los alumnos de género masculino consideran también que es mala en un 5% y muy mala en un 1,7%, por lo que hay un gran salto distintivo entre las respuestas de un sexo y el otro. No solo hay diferencia entre hombres y mujeres, sino que también la hay en referencia a las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión, que son las que realmente puede hacer una valoración crítica más exacta de este fenómeno. Ello se muestra en la Gráfica 118 donde consideran que la actuación del profesorado es mala en un 21,7% y muy mala en un 10%.

También se ha de añadir a modo complementario a las respuestas de la pregunta anterior de los alumnos y alumnas que consideran que la actuación del profesorado es mala o muy mala, la respuesta de que es regular como variante del mal, pero sin llegar a serlo. Esta opción ha sido marcada por el 18,5% del total de mujeres y el 17,4% de hombres. Asimismo, también ha sido marcada por el 25% de mujeres que si han sufrido algún tipo de agresión machista previamente.

³⁰⁶ Garcia-Pablos, A. (1993). *El Redescubrimiento de la víctima: Victimización secundaria y programas de reparación del daño. La denominada "victimización terciaria" (el penado como víctima del sistema penal)*. En: Montoya, C. (s.f.). La Protección de la Víctima en el Nuevo Ordenamiento Procesal Penal. Manuscrito Presentado para su publicación

³⁰⁷ Baca Baldomero E, Echeburúa Odriozola E, Tamarit Sumalla J.M. (2006) *Manual de Victimología*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

En ambos casos, estos resultados y teniendo más en cuenta las valoraciones de las mujeres que habían sufrido violencia sexista anteriormente, encontramos que las actuaciones del profesorado podrían ser mucho más eficaces de lo que son realmente, ya que un alto porcentaje de mujeres maltratadas no se sienten protegidas por los profesores y profesoras.

256

También comentar que, por nuestra parte, debido a las dificultades para que el departamento de dirección o de orientación facilitara la transmisión de la encuesta a los alumnos, también nos ha demostrado la clara falta de voluntad a la hora de querer ayudar a solventar un problema social que afecta al día a día de muchas mujeres en nuestro país. Lógicamente no se ha de generalizar, sino resaltar aquellos institutos y colegios que han querido colaborar con la investigación ofreciendo facilidades para que los alumnos pudieran contestar, en condiciones, el formulario.

Con todo ello, se confirma que sí, que se necesita incidir más en las escuelas no solo para prevenir estas conductas, sino para que las que se están produciendo no continúen o no vayan a más. Al menos, las mujeres que han sufrido este tipo de agresiones previamente, sí necesitan un mejor profesorado en el que confiar para poder acudir a ellos si realmente les sucede o sufren algún acto machista por parte de algún compañero.

Lo mismo sucede con los padres, pero es difícil formales aunque sí que se les puede recomendar pautas y guías de cómo actuar cuando su hijo o hija es víctima o es un posible agresor o agresora. Aun así, la mayoría de padres y madres de nuestro estudio, es decir, el núcleo familiar del alumnado que ha formado parte como muestra, siguen un modelo democrático en el 45,7% de los casos y en el permisivo en el 40,4%, mientras que el negligente y autoritario son los que menos se han dado con un 10,6% y un 3,3% respectivamente, como se muestra en la Gráfica 25. En cambio, como se vislumbra en la Gráfica 26, hay un ligero aumento en el modelo negligente, de un 10,6% a un 18,8%. Pese a ello, el modelo educacional de los padres no sirve para evitar una influencia de que una persona sea víctima de este tipo de violencia sexista.

vi. Dónde se aprenden los comportamientos machistas

La última hipótesis de nuestro estudio hace referencia a las conductas relacionadas con la violencia de género digital, las cuales se conforman en la adolescencia mediante la formación de la personalidad y la adquisición de la identidad. Es aprendida por el entorno social que actúan como agentes socializadores, el cual está compuesto por la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación.

Para responder a ella, debemos recurrir a distintas preguntas que se realizaron al alumnado de la Vega Baja en las que se preguntó a los alumnos, por ejemplo, donde consideran que se aprenden estas conductas. Además, hablaremos de ciertas afirmaciones que pueden ser convenientes aclarar que hayan podido hacer los alumnos y alumnas o, también, entender cuáles serían los motivos por los cuales no realizar actos machistas, ver las diferencias entre sexos y establecer una línea clara para saber si es la familia, la escuela, los amigos o los medios de comunicación, entre otros, los que más influyen en el surgimiento de la violencia de género cuando los adolescentes comienzan a formarse, a formar su identidad sexual y comienzan a mantener sus primeras relaciones sexuales. Asimismo, conviene tener en cuenta que, el 24,9% de alumnos y alumnas en general le resulta fácil identificar a una persona agresora (Gráfica 28), un 18% para las mujeres (Gráfica 29) y un 33,7% para los hombres (Gráfica 30).

La familia

Con base en la Gráfica 31, la mayoría del alumnado, con un 52,2%, considera que la familia es el principal factor de socialización y transmisión de cultura que influye en el posterior desarrollo de que una persona pueda cometer actos machistas en el futuro, una vez haya conformado su identidad y pueda comenzar a tener relaciones amorosas. Un 59,7% de las alumnas, también la mayoría de ellas, como se muestra en la Gráfica 32, considera que es la familia, frente al 38,8% de los alumnos, como se puede apreciar en la Gráfica 33 y que para ellos es la segunda opción más marcada.

Conviene recordar, para entender como educa la familia, que hay cuatro tipos de modelos educacionales³⁰⁸, y que el presente estudio predomina el democrático, como se plasma en la Gráfica 25, con un 45,7% y el permisivo con un 40,4%. Es decir, los dos modelos que son más comunicativos y afectivos, son los predominantes, aun así, un 10,6% del alumnado vive en un núcleo familiar donde predomina el modelo autoritario, donde exigen mucho y muestran poco afecto, y un 3,3% en un modelo negligente, donde ni muestran afecto, ni controlan ni exigen. Se encuentra una gran variación en el modelo permisivo, que cae en detrimento del modelo autoritario, a un 33,3% el primero y el segundo aumenta a un 18,8% en las mujeres que han sido víctimas machistas en alguna de sus formas de agresiones previamente a la realización de las encuestas, como se muestra en la Gráfica 26, frente a los alumnos y alumnas que no han sufrido

³⁰⁸ Raya Trenas, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

ningún tipo de agresión, donde el 40,7% está bajo el modelo permisivo y el 11,8 el autoritario, como se muestra en la Gráfica 27.

También, por otro lado, el factor económico, es decir, el nivel de renta familiar, se ha podido considerar como un factor de riesgo o de protección en función de si es menor o mayor, respectivamente, la capitalización de dichas familias. En nuestro estudio, mediante el análisis obtenido en cuanto a los resultados de la encuesta, se obtuvieron distintas gráficas, de las cuales destacamos primero, la Gráfica 119 donde nos muestra que el ingreso medio de los familiares del alumnado con los cuales conviven es el predominante con un 73,5%, el alto con un 20% y el bajo con un 6,5%. En cambio, en la Gráfica 120, la cual hace referencia al ingreso familiar de las mujeres que han sufrido algún tipo de agresión, aumentan las bajas a un 16,7% y las altas a un 25% mientras que, las familias de ingresos medios, cae a un 58,3% respecto al total.

Todo lo contrario, sucede, en cambio con las rentas familiares de los posibles agresores, es decir, en la Gráfica 121, la cual hace referencia a los hombres que respondieron que no cometían actos machistas por miedo a las represalias en la pregunta 3 del apartado c., El nivel económico medio es parecido al de la Gráfica 119, un 69,2%, y el bajo también, con un 7,7%. En cambio el alto si que aumenta restando puntos al medio a un 23,1%. Esta diferencia se acrecientan en las respuestas de la pregunta 2 del apartado d. donde se muestra que en tres respuestas existen 0 alumnos que consideren que sus familias estén en una posición económica de pocos ingresos. De esta forma, un 83,3% de los hombres que consideran raros o extraños a aquellas personas que no se asemejan a los demás bajo sus criterios culturales, tienen en un nivel económico medio, mientras que un 16,7% lo tienen medio, por lo que, en este caso, aumenta el medio como se aprecia en la Gráfica 122. En la siguiente respuesta, los que consideran que las mujeres que han sufrido algún tipo de violencia sexista se la merecían, un 80% son de familias de ingresos medios y un 20% del alto, como se muestra en la Gráfica 124. Y, por último, en la Gráfica 123, un 20% de los alumnos que cometen agresiones machistas, pero que intentan cambiar sus conductas porque se dan cuenta de que los actos que realizan no son los correctos, también son de familias de rentas altas y un 80% de las medias.

Grupos de pares

Un 47,5% (Gráfica 31) del alumnado, incluyendo ambos sexos, considera como tercera opción a los grupos de iguales como fuente de transmisión de ideas machistas con un 47,5%, mientras que, para las mujeres (Gráfica 32)

Un dato conveniente para entender la influencia de los grupos de pares en los comportamientos machistas, es la pregunta 4 del apartado c., donde se muestra por medio de la Gráfica 28 la respuesta de los alumnos y alumnas en conjunto sobre si las agresiones perpetradas por los grupos son peores que las realizadas por solo una persona, la cual ha sido marcada como cierta para el 61,6% del total, mientras que, solo para los chicos un 72,4% (Gráfica 30) y para las chicas un 63,19% (Gráfica 29).

La Gráfica 34, nos muestra los resultados de que piensa el alumnado a las razones o motivaciones por los que una persona puede llegar a cometer actos machistas. Tres afirmaciones de dicha gráfica están relacionadas con la influencia de los grupos de iguales. En ella se muestra que el 42% piensa que se cometen este tipo de actos simplemente por diversión, un 38,4% por integrarse en el grupo y un 29,4% por presión social, es decir, que la sociedad les hace actuar de esa forma.

Una de las afirmaciones de la Gráfica 40, la de “he realizado comentarios machistas para integrarme entre mis amistades”, también es conveniente analizarla en este apartado, ya que el 5,1% del alumnado ha marcado esta opción. Más concretamente, un % las alumnas (Gráfica 41) y % los alumnos (Gráfica 42)

Por tanto, se puede extraer que la presión social que ofrecen los grupos de iguales, no es el factor que predomine en todos los casos de violencia de género, pero sí es una posible vía para reproducir dichas conductas. Si se elimina, no se eliminaría la violencia de género, pero sí que podrían disminuir las agresiones.

Escuela

La escuela sería el medio socializador donde menos se transmiten ideas machistas según la concepción de todo el conjunto del alumnado con un 24,6% (Gráfica 31). Para las mujeres también es la opción menos marcada, con un 27,8%, como se aprecia en la Gráfica 32 y, en hombres, es la penúltima opción con un 19,4% (Gráfica 33).

Así, el alumnado en general está de acuerdo en que la escuela no es un medio de transmisión de la cultura patriarcal potente, pero sí que puede servir para influir en lo contrario, es decir, para prevenir que dichas conductas agresivas tengan lugar en los espacios escolares fomentando el respecto a los compañeros y compañeras, ya que es un espacio en el que, quieran o no, han de compartir con otras personas que tienen características diferentes, ya sean peores o mejores. Todo ello tiene la finalidad de tener una mayor convivencia entre todas las partes y que los

adolescentes, y también los más menores, puedan desarrollar con normalidad su personalidad con habilidades sociales proactivas y prosociales que les permitan desarrollarse en sociedad con respeto y empatía.

Medios de comunicación

260

Los medios de comunicación, en cambio, es la segunda opción más marcada por los estudiantes si se mira de una forma global, uniendo ambos sexos con un 48% de ellos y ellas que opina que es el segundo medio de transmisión o aprendizaje que más comportamientos machistas genera en la sociedad, como nos viene mostrando la Gráfica 31. Para las mujeres, en su Gráfica correspondiente que es la 32, continúa siendo la segunda opción con un 56,2% y, como se observa en la Gráfica 33, un 33,7% para los hombres, lo cual se coloca en la tercera opción más marcada por estos.

Internet y videojuegos

Conviene destacar también, por otro lado, la influencia de las películas y series y también la de los videojuegos como medios en los que los menores pueden aprender conductas de carácter sexista. Así, nos encontramos con que el 41,4% del alumnado, como cuarta opción más marcada, las series y películas serviría como medio para que los menores también aprendieran patrones machistas que luego reproducirían en sus relaciones como se muestra en el Gráfico 31. Las mujeres consideran esta opción en un 48,6% (Gráfica 32) y los hombres en un 30,7% (Gráfica 33).

En cuanto a los videojuegos, es donde se encuentra una mayor distancia entre chicas y chicos, ya que las primeras consideran que se aprende mucho machismo por este medio en un 47,9%, es decir, que cada 5 de cada 10 mujeres lo piensa (Gráfica 32), frente a un 15,3% de los alumnos, es decir, que para ellos sería el medio por el que menos machismo se aprende (Gráfica 33). En términos totales, juntando ambos sexos, un 23% del alumnado ha marcado la opción de los videojuegos.

Otras consideraciones

Es importante también conocer cómo valora el alumnado a aquellas personas que cometen agresiones machistas. Existen diferencias entre la respuesta mayoritaria de los hombres, como se muestra en la Gráfica 46 y la de las mujeres en la Gráfica 45, ya que los primeros los consideran

violentos en un 68,4% de los casos y las segundas machistas en un 85,4% de los casos. En cambio para las alumnas la categorización como personas violentas solo se da en un 80,5% y para los hombres un 78,8%

261

De igual manera, también se preguntó al alumnado por los motivos para no realizar actos machistas, como se muestra en la Gráfica 37, en la que el principal motivo, con un 84,5% del total de encuestados independientemente del sexo, han respondido que por respeto a las demás personas. La segunda razón es por empatía, con un 65,3%. Por otro lado, un 31,8% por convencimiento propio mientras que, por miedo a las represalias un 7,8%. En cuanto a la distinción de hombres (Gráfica 38) y mujeres (Gráfica 39), se aprecia que la primera opción de los chicos es por respeto a la otra persona con un 85,6%, un 59,1% por empatía, un 32,7% por convencimiento propio y el que aumenta es el miedo a las represalias con un 13,2%. Si comparamos este resultado con el de las chicas, vemos una clara diferencia en la respuesta “miedo a represalias”, ya que solamente la han marcado un 2,8% de total de alumnas. Estos son los factores que igual se debería de incidir de cara a la prevención como motivaciones para encauzar las conductas agresivas a otras más prosociales, es decir, de respeto a las demás personas teniendo en cuenta sus sentimientos, valores, creencias o formas de ser o de pensar.

Otro aspecto clave para poder identificar posibles agresores es conocer que comportamientos incorrectos pueden tener estos para poder relacionar una serie de actos que no son de respetar la convivencia, como factores de riesgo para cometer otro tipo de agresiones como pueden ser las machistas. En la Gráfica 56, se obtuvo los resultados referentes a dicha pregunta en la que se encontró que, el 84,5% piensa que las personas agresoras, en cuanto a violencia machista, también humillan o hacen chantaje a otras personas y un 78,4% que realizan amenazas para conseguir sus objetivos. El 76,3% afirma que no son capaces de respetar las normas de convivencia y el 72,7% que insultan a familiares, al profesorado y al resto de compañeros y compañeras. Ya en menor proporción, un 50,6% considera que consumen alcohol y drogas, un 34,7% que son capaces de romper objetos ajenos, un 30,2% roban a sus compañeros y un 20,8% suele ausentarse de clase. Con ello se pretende observar como los factores de riesgo que pueden indicar si una persona comete agresiones o no, suele darse en otro tipo de circunstancias, es el profesorado es el que tiene que estar preparado para leer dichas indicaciones y poder actuar en consecuencia avisando a las familias para que estas también sepan como tienen que actuar en cada momento.

También conviene aclarar qué piensa el alumnado de porque una persona comete actos violentos. En la Gráfica 34, hay una respuesta, que ha sido la mayoritaria, que considera que los

comenten porque niegan que esos actos seas incorrectos o injustos. Esta concepción la tiene el 60,4% del alumnado.

Amor romántico

262

También es importante la concepción del amor que pueda tener el alumnado, ya que es de sobra conocido, que el amor romántico³⁰⁹ es el gran influyente de los comportamientos machistas y de las agresiones que sufren las mujeres simplemente por el hecho de serlo.

Resultados de la hipótesis iv. ya se extrajo que los hombres tienen una mayor propensión a seguir los dictados culturales del amor romántico por medio de sus mitos y creencias. Pese a ello, como se muestra en la Gráfica 100, es interesante también conocer como actúa el alumnado cuando a la persona que se le acaba de declarar sentimentalmente, les rechaza. La mayoría del alumnado ha respondido con un 70,6% que acepta el rechazo, y un 64,5% se siente triste. Pero las diferencias entre sexos, se dan en las respuestas de insistir pese al rechazo con la intención de conseguir el propósito marcado, el cual, en las mujeres (Gráfica 111), se da en un 2,1% y en los hombres en un 8,7%. Por otro lado, en la afirmación de enfadarse y perder el control de sus actos ya es más igualitario, pero se da en un porcentaje muy bajo e ambos casos, un 4,1% en los alumnos y un 3,5% en las alumnas.

Conclusión

Con todo, podemos concluir que la familia, la escuela, los medios de comunicación, los videojuegos, series y películas y los mitos del amor romántico son los grandes agentes socializadores que transmiten a los menores creencias culturales que pueden favorecer que, cuando estos alcancen la etapa de la adolescencia, puedan reproducir conductas que puedan dañar la integridad física o moral de sus parejas sentimentales, de cualquier otro tipo de relación o con un completo desconocido o desconocida.

La proporción de alumnos es siempre menor que las de las alumnas en todas las opciones posibles de la Gráfica 32 y 33. Lo cual puede dar que pensar en cuanto si son más los hombres o las mujeres las que están más concienciadas en cuáles son realmente estos agentes socializadores que fomentan el machismo ya sea de manera directa o indirecta. Lo cual puede verse acrecentado

³⁰⁹ Pérez Grande, M.A. (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 211-214

por la necesidad de no tener que sufrir ese tipo de agresiones. Este hecho, podría llevar a una mayor búsqueda de información respecto a la temática de la violencia de género que los hombres, los cuales se ven menos afectados por este tipo de casos que estarían catalogados como violencia doméstica.

263

Además, también conviene citar, que el 61,2% del alumnado piensa, como se muestra en la Gráfica 28, que las personas que cometen agresiones machistas no suelen cambiar su comportamiento, mientras que dicha afirmación es cierta, para el 63,2% de las mujeres (Gráfica 29) y para el 57,1% de los hombres (Gráfica 30). Por lo que más de la mitad del alumnado tiene dicha opinión, lo cual puede favorecer la estigmatización o etiquetamiento de las personas agresoras y dificultar que adopten otro tipo de conductas más prosociales en vez de continuar desarrollando comportamientos violentos hacia los demás.

II) ¿Qué nuevas líneas de investigación pueden abrirse?

Respecto a los modelos de familia³¹⁰, conviene destacar el modelo autoritario frente al resto, al menos en cuanto a las víctimas de violencia machista según la pregunta 3 del apartado c., ya que en términos generales, como se muestra en la Gráfica 25, el 45,7% del total del alumnado, en sus hogares, predomina el modelo democrático, mientras que en el 40,4 el permisivo, el % el negligente y el % el autoritario. Pero en las mujeres maltratadas varía mucho en el autoritario y en el permisivo, el segundo pierde en favor del segundo, es decir, la Gráfica 26 nos muestra que el 33,3% de las adolescentes de nuestro estudio que han sufrido algún tipo de agresión machista se encuentra bajo un modelo familiar permisivo y un 18,8% autoritario, mientras que el 45,8% democrático y 2,1% bajo el negligente. Por lo que se podría deducir que un mayor modelo autoritario puede ser propenso a sufrir violencia de género, aunque el predominante sería el democrático, por lo que al final el modelo educacional de los padres poco puede influir en sí una persona es víctima o no, ya que todos pueden serlo.

Los videojuegos, porque las mujeres tienen una peor percepción que los hombres en cuanto a fuente de aprendizaje de conductas que puede favorecer con posterioridad la reproducción de comportamientos relacionados con la violencia de género, sería una nueva hipótesis que convendría estudiar más a fondo, en cuanto a las razones de porque un chico tiene una mejor percepción de lo que puedan aportar los videojuegos en cuanto al tema de violencia de género,

³¹⁰ Raya Trenas, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

que, en este caso, sería perjudicial para ellos al poder reproducir esas conductas que, igual, de otra manera, no habría aprendido, frente a la opinión de las mujeres que, como se mostraba anteriormente en la Gráfica 32 y 33.

¿Qué idea cultural provoca que las mujeres gestionen peor que sus parejas les lleve la contraria?

264

Cómo hemos visto cuando hemos comparado la Gráfica 95, que evalúa la manera de gestionar las emociones cuando tu pareja te lleva la contraria en algún tema o en alguna situación, nos hemos encontrado con que el 50,6% de las mujeres lo lleva bien o muy bien, mientras que en hombres un 73,6%. Por otro lado, un 15,7% de chicas lo lleva mal o regular mientras que en hombres ese porcentaje es un 3,5%. Se aprecia por tanto que las mujeres suelen llevarlo peor que los hombres, pero desconocemos la causa o no se encuentra una relación que explique este fenómeno, el cual sería interesante investigar.

7. Bibliografía

Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59.

AEP, En Familia (2014). *Bullying: acoso entre iguales*. Disponible en: <https://enfamilia.aeped.es/vida-sana/bullying-acoso-entre-iguales>

Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal*, 20, 1117-1138.

Álvarez, A. (2002). *Guía para mujeres maltratadas*.

Albarracín Garrido, Diego (2006). Intervención en Contextos Desfavorecidos. XIII congreso de psicología de la infancia y adolescencia (INFAD). *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, número 28. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimir.asp?id=1357>

Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.

Alzate, M., & Dono, M. (2017). Reconciliación Social como estrategia para la transformación de los conflictos socio-políticos, variables asociadas e instrumentos de medición. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10.

Angulo, M. et al, (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía

Arocena, F. A. L. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 117-126.

Aubry, Paul (1895). *Contagio del homicidio*. Revista general de legislación y jurisprudencia, ISSN 0210-8518, Vol. 42, N° 84, págs. 425-425

Avilés, D. A., & Aguilar Avilés, D. (2010). El control social y el ordenamiento jurídico una conceptualización desde el objeto de estudio de la sociología jurídica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2010-05).

Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amaru.

Baca Baldomero E, Echeburúa Odriozola E, Tamarit Sumalla J.M. (2006) *Manual de Victimología*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

Baldwin, J. D. (1986). George Herbert Mead. *A unifying theory of sociology*. Newbury Park, Beverly Hills, London, & New Delhi: SAGE Publications.

266

Banderas, A. (2010). *Pequeños tiranos*. Madrid: Cúpula

Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of moral thought and action*. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behaviour and development Vol 1: Theory*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Riviére, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social*.

Baratta, A. (1985). Integración-prevención: una nueva fundamentación de la pena dentro de la teoría sistémica. *Derecho Penal y Criminología*, 8, 79.

Barrios, L. (2018). Teorías criminológicas sobre la delincuencia juvenil. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (11), 27-48.

Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: Mc Graw-Hill.

Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, 1-44.

Bowlby, J. (1968). Los cuidados maternos y la salud mental. *Publicación científica*; 164.

Bragado, C., Bersabé, R., & Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 939-956.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. Traducción de The ecology of human development: Experiment by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

- Buis, J. M., & Thompson, D. N.** (1989). Imaginary audience and personal fable: A brief review. *Adolescence*, 24(96), 773.
- Cabrera Mercado, Rafael.** (2017) *La mediación como método para la resolución de conflictos*. Ed. Dykinson,
- Campos, B., Ester, C., Alarcón, B., & Angélica, M.** (2013). *Relación entre los tipos de liderazgo del profesor y las emociones de los estudiantes en el aula*.
- Carlen, P.** (1988). *Women, crime, and poverty*. Milton Keynes: Open University Press.
- Center of Sage and Responsible Internet Use** (2006). *A parents' guide to cyberbullying and cyberthreats*, Disponible en: www.cyberbully.org/docs/cbctparents.pdf
- Chau, Michael y Xu Jennifer** (10 de octubre de 2006). *Mining communities and their relationships in blogs: A study of online hate groups*
- Citron, D. K., & Franks, M. A.** (2014). Criminalizing revenge porn. *Wake Forest L. Rev.*, 49, 345.
- Clemente, M., & Espinosa, P.** (2001). La mente criminal: teorías explicativas del delito desde la Psicología Jurídica. *La mente criminal*, 0-0.
- Consejo de Europa** (2011) *Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680462543>
- De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C.** (2008) (2ª ed.). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- De Giorgi, A.** (2005). *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Roma: Editorial Virus.
- De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G.** (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.
- De la Peña Palacios, E.M.** (2007). Fórmulas para la igualdad nº5., Proyecto Nemesis, EQUAL. Disponible en: <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5horiz.pdf>
- Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A.** (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.

De Valderrama, B. P. B., Contreras, C. E., Vargas, F. J., Palacios, S. R., & Bonilla, L. P. (2002). La pandilla juvenil: breve revisión y análisis funcional de un caso. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 335-350.

Díaz, O. H. (2010). Anomia, normalidad y función del crimen desde la perspectiva de Robert Merton y su incidencia en la criminología. *Criminalidad*, 52(1), 365-376.

Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012L0029&from=GA>

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

Downes, David; Rock, Paul (2012). *Sociología de la Desviación*. Editorial Gedisa, Barcelona. España

Elisavetsky, A. (2020). *La mediación a la luz de las nuevas tecnologías: Un recorrido multigeográfico por los orígenes y presente del desarrollo de la resolución de conflictos y el impacto tecnológico*. Errepar.

Erikson, E. H. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicología*, 2, 267-citation_lastpage.

Estatuto de la víctima del delito. Ley 4/2015 de 27 de abril. 2015 (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>

Esteban, M. L. (2011). Crítica del pensamiento amoroso: Temas contemporáneos. *Crítica del pensamiento amoroso*, 1-496.

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1987). *Cuestionario de personalidad EPI*. Madrid: TEA Ediciones.

Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*, 12, 41-57.

Fernández, M. D. P. L. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130-147.

Flores, J. (2010). *Decálogo para una víctima de Cyberbullying*. Disponible en: <http://www.unblogenred.es/decalogo-para-una-victima-de-ciberbullying/>.

Fundación Diagrama. (2021) Programa de prevención de ciberacoso “Ponte Alerta”. Disponible en: <https://voluntariado.fundaciondiagrama.es/oferta/programa-de-prevencion-del-ciberacoso-ponte-alerta>

Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

Garaigordobil Landazábal, Maite. (2011) *Bullying y Cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

García-Pablos, A. (1993). *El Redescubrimiento de la víctima: Victimización secundaria y programas de reparación del daño. La denominada "victimización terciaria" (el penado como víctima del sistema penal)*. En: Montoya, C. (s.f.). La Protección de la Víctima en el Nuevo Ordenamiento Procesal Penal. Manuscrito Presentado para su publicación

García-Pablos de Molina, Antonio. (1992). *La prevención del delito en un estado social y democrático de derecho*. Estudios Penales y Criminológicos, vol. XV. Cursos e Congresos nº 71. Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. ISBN 84-7191-866-8, pp. 80-97.

García-Valiño, I. (2010). *Educación a la pantera. Comprender y corregir la conducta antisocial de los más jóvenes*. Barcelona: Debate.

Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.

Garrido, V. (2012). *Perfiles criminales*. Barcelona: Ariel.

González, C. V. (2003). teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. *Delincuencia Juvenil*.

González, G. A. S. (2019). Teorías de la personalidad.

Gonzalo Quiroga, M., (2006) *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos: Perspectiva Multidisciplinar*, Madrid, editorial Dykinson y Servicio de Publicaciones URJC.

- Hagan, J., Simpson, J. H., & Gillis, A. R.** (1979). The sexual stratification of social control: A gender-based perspective on crime and delinquency. *British Journal of Sociology*, 25-38.
- Herrera, M.** (2006). *Victimización. Aspectos generales*. En E. Baca, E. Echeburúa y J.M. Tamarit (Coord.), *Manual de Victimología* (pp. 51-74). Tirant lo Blanch: Valencia.
- Herrero Herrero, C.** (1988). Revista de libros. García-Pablos de Molina, Antonio. *ANuario de Derecho Pena y Ciencias Sociales*, 1079-1082.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D.** (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Traducido del inglés. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Hoff, D.L.; y Mitchell, S.N.** (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*. 47(5), 652-655.
- Hoyo, I.** (coord.) (2004). *Introducción a la psicología del Derecho*. Madrid: URJC.
- HSRA, Health Resources and Services Administration** (2010). Disponible en: <http://www.hsra.gov/indez.html>
<http://www.stopbullyingnow.hsra.gov/es/indexAdult.asp?Aea=cyberbullying>
- I Canals, J. C., & i Guillaumet, À. L.** Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Disponible en: https://sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf
- INE, Instituto Nacional de Estadística** (2019). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2019.pdf
- INE, Instituto Nacional de Estadística** (2020). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2020.pdf
- INE, Instituto Nacional de Estadística.** (2019). *Delitos sexuales según sexo*. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=28750>
- Ipiña, A. B.** (1961). Estructuración ideológica de la nueva defensa social. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, 14(3), 409-432.
- Izquierdo, M. J.** (2010). Las dos caras de la desigualdad entre mujeres y hombres: explotación económica y libidinal. *Quaderns de psicologia*, 12(2), 117-129.

- Jacobson, N.; Gottman, J.** (2001) *Hombres que agreden a sus mujeres. Como poner fin a las relaciones abusivas*. Barcelona: Paidós.
- Jorge, E., & González, M. C.** (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Kowalski, R.; Limber, S.; y Agatston, P.** (2008) *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.
- Lacal, P. L.** (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*.
- Landau, S. F.; Freeman-Longo, R. E.** (1990) *Classifying victims: A proposed multidimensional victimological typology*. International Review of Victimology
- Lederach, J. P.** (1992). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Clara.
- Lenoir, R.** (1989). *Les exclus: un Français sur dix*. FeniXX.
- León, E.** (2011). El monstruo en el otro. Aequitur, Madrid.
- Ley Orgánica 1/2004**, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 313, de 29/12/2004.
- Ley Orgánica 8/2021** de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730
- López, D., & Sánchez-Criado, T.** (2006). La recuperación de la figura de Gabriel Tarde: La 'neomonadología' como fundación alternativa del pensamiento psicosocial. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2-3), 363-370.
- Lozano, E. A., Conesa, M. D. G., & Hernández, E. H.** (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 33-40.
- Luengo Latorre, J. A.** *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros Educativos*
- Lyons-Ruth, K.** (2000). El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional. *Aperturas psicoanalíticas*, 4.

Mannheim, Karl (1969). *Wissenssoziologie*. In Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie* (S.227-267). Frankfurt a.M.: Klostermann.

Marshall, W. L., Marshall, L. E., Serran, G. A., & O'Brien, M. D. (Eds.). (2011). *Rehabilitating sexual offenders: A strength-based approach*. American Psychological Association. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/12310-000>

Martínez, J. B. (2010). Reseña de " EXCLUSIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD" de M. Hernández Pedreño (coord.). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 210-212.

Martínez, E. (2017). *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*. Madrid: Popular.

Medina Díaz, F. J., Munduate Jaca, M. L., & Martínez Pecino, R. (2007). La enseñanza de la negociación. *Temas laborales*, 90, 183-203.

Mergel, B. (1998). Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. *Universidad de Saskatchewan, Canadá*. Disponible en: www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf

Miller, W. B. (1971). Subculture, Social Reform and the " Culture of Poverty". *Human Organization*, 111-125.

Ministerio de Interior. (2019). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España*. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+evolucion+2019/631ce020-f9d0-4feb-901c-c3ee0a777896>

Moffitt, Terrie E., (1993) La adolescencia y la vida-limitada-Curso de Comportamiento antisocial persistente: Una taxonomía del desarrollo. *Psychological Review* 100:674-701.

Moneta C, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85, 265-268.

Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 137-142.

Moreno, W. L., & Ríos, J. A. S. (2012). El triángulo del fraude. In *Forum Empresarial* (Vol. 17, No. 1, pp. 65-81). Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas.

- Morillas Fernández, David Lorenzo; Patró Hernández, Rosa María; Aguilar Cárceles, Marta María,** (2014) *Victimología: un estudio sobre la víctima y los procesos de victimización*, Dykinson, Madrid.
- Morris, R. R.** (1964). Female delinquency and relational problems. *Social forces*, 43(1), 82-89.
- Oliva, A.** (1999). *Desarrollo social en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Olmo, P. O.** (2005). El concepto de control social en la historia social: estructuración del orden y respuestas al desorden. *Historia social*, 51, 73-74.
- Olweus, D.** (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.
- ONU** Declaración de los Principios Fundamentales de Justicia para las víctimas de Delitos y de Abuso de Poder, 29 noviembre 1985, A/RES/40/34, disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/victimsofcrimeandabuseofpower.aspx>
- Ovejero, Anastasio** (2010). *Fundamentos de Psicología jurídica e investigación criminal*. Salamanca: Ed. Univ. Salamanca
- OMS** (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra.
- OMS, Organización Mundial de la Salud.** (2011) *Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- ONU** (20 diciembre 1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>
- ONU.** (14 to 30 July 1980) *World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace*. Copenhagen
- Orange España** (20 de marzo de 2019). *¿Eres la misma persona en redes sociales?*. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtyDl2u4>
- Pallarés, Miguel.** (2012). *Violencia de género*. Marge Books, Barcelona.

- Parsons, T.** (1988). *El Sistema Social*, Madrid: Alianza.
- Penachino, Andres** (2011): *Los 10 principios de la teoría de la oportunidad del delito. Procedimientos policiales*. Argentina:2011. Disponible en: <http://procedimientospolicialesargentina.blogspot.com/2011/11/los-10-principios-de-la-teoria-de-la.html>
- Pérez Grande, M.A.** (2013). *Violencia de género e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Comares. Pps. 207-218
- Pérez, J.** (2019). Firma invitada: Los autores y postulados de la Escuela de Marburgo y de la Escuela de Defensa Social. *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, (45), 40-45.
- Pérez Saucedá, J. B.** (2011). *Métodos alternos de solución de conflictos: justicia alternativa y restaurativa para una cultura de paz* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Perinat, A.** (2011). La propuesta socio-cultural de Vygotsky como alternativa a la vía del desarrollo biológico madurativo ya la corriente «espiritualista». *Psychologia*, 5(2), 137-145.
- Pollak, O.** (1950). The criminality of women.
- Puleo, A.** (2005). El patriarcado:¿ una organización social superada. *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Ramírez de Garay, L. D.** (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica (México)*, 28(78), 41-68.
- Ramos Morales, M. L.** (2017). *Los elementos del perdón en la mediación familiar* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Raskauskas, J.** (2010).Text-bullying:Associations with traditional bullying and depression among New Zealand adolescents. *Journal of SchoolViolence*, 9, 74-97.
- Raya Trenas, A. F.** (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Real Academia Española:** Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

Recomendación 98/257/CE de 30 de marzo de 1998 del Consejo de Europa relativa a los principios aplicables a los órganos responsables de la solución extrajudicial de los litigios en materia de consumo. Disponible en: <http://data.europa.eu/eli/reco/1998/257/oj>

Redondo, S. (2012). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico para agresores sexuales juveniles*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.

Rial Boubeta, Antonio y Gómez Salgado, Patricia. *Adolescentes e Internet: claves para entender y prevenir*. Formación Continuada a Distancia. Consejo General de la Psicología de España.

Rocha, G. (2004). “Culturas e personalidades”: as Experiências Etnográficas de Ruth Benedict e Margaret Mead nos anos 20-40. *Cadernos de Estudos Sociais*, 20(1).

Rodríguez, L. (2003). *Victimología* (8ª. Edición). México: Porrúa

Rodríguez, N. C. (2011). El último (y controvertible) credo en materia de política criminal: Justicia restaurativa y mediación penal. *La ley penal: revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, (86), 6.

Romera, E. (2001). Teorías del aprendizaje social. *Teorías del aprendizaje social*, 107-116.

Roncero, C. I., Gallegos, K. G., Uribe, M. G., González, M. H., & Lorenzo, I. S. (2013). Violencia en la adolescencia. *Pediatría integral*, 17(2), 101-108.

Rozanski, C (2003). *Abuso sexual infantil ¿Denunciar o silenciar?* Argentina: B Argentina S.A.

Sánchez, Mari Luz (2013) *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Ed. Reus.

Sánchez Pardo, L.; Crespo Herrador, G.; Aguilar Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Alexandre Benavent; Valderrama Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Extraído de: www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf

Sancho, M. D. (2014). Sociología de la desviación: Howard Becker y la “teoría interaccionista de la desviación”.

Sanz Diez de Ulzurrun Escoriaza (2015): *Violencia de género, una visión práctica*. Experiencia

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., ... & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista internacional de psicología*, 11(02), 1-21.
- Schulman, D. (2012, enero). *Dilemas políticos de la Estrategia de prevención situacional - ambiental del delito. Criminología y Justicia*. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de <http://cj-worldnews.com/spain>. cj-worldnews.com/spain.
- Serrano, Á. (ed.) (2006). Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Ariel.
- Silvia Sánchez, J.M, (1992) *Aproximación al Derecho Penal contemporáneo*, Editorial Bosch.
- Sisinio Pérez, Juan (2011). *Historia del Feminismo*. Catarata, Madrid.
- Smart, C. (2013). *Women, Crime and Criminology (Routledge Revivals): A Feminist Critique*. Routledge.
- Soletto, Helena (2017.) *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y Ámbitos*. Ed. Tecnos.
- Soria, M.A. y Sáiz, D. (2006). *Psicología Criminal*. Madrid: Prentice Hall.
- Sozzo, M. (2000). Seguridad urbana y tácticas de prevención del delito. *Cuadernos de jurisprudencia y Doctrina Penal*, 10, 17-82.
- Sutherland, E. H. (1945). Is" white collar crime" crime?. *American sociological review*, 10(2), 132-139.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (2017). *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. Routledge.
- Sykes, G. M. C., & Matza, D. (2008). Técnicas de neutralización: una teoría de la delincuencia. *Caderno CRH*, 21(52), 163-171.
- Tezanos, J. F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista internacional de sociología*, 8, 89.
- Thrasher, F. M. (2013). *The gang: A study of 1,313 gangs in Chicago*. University of Chicago Press.
- Torrente, D. (2001). *Desviación y delito*. Alianza Editorial, Barcelona.

Torres, M. A. (s.f.). *La prevención situacional del delito y las modalidades de segregación residencial*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=450

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona : Herder

277

Trajtenberg, N., & Vigna, A. (2009). Socialización, género y delito. Aproximación desde las teorías criminológicas. In *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología.

UNICEF. (2000). *Informe sobre violencia doméstica*.

Uribe Arzate, Enrique; Romero Sánchez, Jesús (2008). *Vulnerabilidad y victimización en el Estado mexicano*. Espiral (Guadalaj.) vol.14 no.42 Guadalajara may./ago.

Vicente Cuenca, M. Á. (2010). Sociología de la desviación: una aproximación a sus fundamentos. *Sociología de la desviación*, 1-228.

Verdejo Espinosa, M. Á. (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales: análisis y herramientas de prevención*. Disponible en: <https://dspace.unia.es/handle/10334/3528>

Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental science*, 19(2), 179-194.

Walker, L.E. (1989). *Psychology and violence against women*. *American Psychologist*, 44.

Wilson, J. Q., & Kelling, G. (2001). Ventanas rotas: la policía y la seguridad en los barrios. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, 10(15-16), 67-78.

Zúñiga Rodríguez, L.,(2001) *Política Criminal*, Editorial Colex, Madrid.

